

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Přechod z preprimárního do primárního vzdělávání u dětí
s nízkou návštěvností mateřské školy
Transition from pre-primary to primary education of children
with low attendance in kindergarten

Mgr. Helena Picková

Vedoucí práce: doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.
Konzultant: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika

2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci Přechod z preprimárního do primárního vzdělávání u dětí s nízkou návštěvností mateřské školy vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 7. ledna 2019

.....

podpis

Děkuji především své školitelce doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D., za cenné náměty a za intenzivní podporu v průběhu celého studia. Dále děkuji vedení a kolegům z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a katedry pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL za vytvoření podporujícího pracovního prostředí. Velké poděkování patří sledovaným rodinám, bez jejich ochoty bych nemohla výzkum uskutečnit. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala své rodině, která mi byla velkou oporou v době celého studia.

ABSTRAKT

Disertační práce se zaměřuje na zkoumání postojů rodin k výchově a vzdělávání jejich dětí při přechodu z preprimárního do primárního vzdělávání. Jedná se o rodiny bez socioekonomického znevýhodnění s nízkou docházkou dětí do mateřské školy. Provedené šetření bylo koncipováno jako vícepřípadová studie a probíhalo longitudinálně v několika časových okamžicích v průběhu přechodu dítěte z mateřské do základní školy. Při studiu sedmi rodin v Libereckém kraji byly hledány důvody, které vedou rodiče k tomu, že se jejich děti neúčastní nebo účastní jen nepravidelně preprimárního vzdělávání v rámci mateřské školy, byly zjišťovány názory rodičů na preprimární vzdělávání a jejich přístup k rozvoji svých dětí. Dále bylo sledováno, jak rodiče přemýšlejí o další vzdělávací dráze svých dětí, jakým způsobem přistupují k volbě základní školy a jak vnímají zavedení povinného roku předškolního vzdělávání. Ze šetření vyplynulo, že důvody neúčasti dětí v mateřské škole jsou rozmanité a že typy rodin, jejichž děti nenavštěvují mateřskou školu, jsou velmi různorodé. Na druhé straně lze konstatovat, že řadu znaků mají tyto rodiny společné. Jedná se především o dominantní postavení matky při výchově a vzdělávání dítěte spojené na jedné straně s hyperprotektivním stylem a na straně druhé se snahou o zajištění všestranného rozvoje dítěte. To u těchto rodin obvykle vede k tomu, že mají problémy s nastavenými pravidly a negativně se v době šetření stavěly k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do základní školy. Zároveň ale aktivně přistupují k volbě základní školy. Po nástupu sledovaných dětí do základní školy jejich učitelky nezaznamenaly žádný podstatný rozdíl od ostatních školáků, kteří chodili do mateřské školy pravidelně. Potvrzuje to, jak velice složité je hledání vhodného modelu předškolního vzdělávání. V závěru disertační práce je proto diskutováno i v současné době aktuální téma, zdali je nejvhodnějším řešením plošné zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem do základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Přechod z preprimárního do primárního vzdělávání, nízká návštěvnost mateřské školy, vícepřípadová studie, rodina bez socioekonomického znevýhodnění, povinné předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The dissertation focuses on the parental attitudes about education of their children during transition from pre-primary to primary education. The study focused on families without identified socio-economic disadvantage whose children were not enrolled in kindergarten. The research design was a longitudinal multiple case study of seven families located in the Liberec region. Data was gathered at multiple points during the children's transition from the kindergarten to primary school. The study focused on the reasons that led parents gave for deciding that their children would either participate in non-regular pre-primary education within nursery schools or not attend the pre-primary classes at all. The study inquired about: parents' general attitudes about pre-primary education; their views on the right educational path for their children; and their self-reported approach to their children's overall development. The study also examined the parents' feelings about the introduction of an obligatory pre-school year and their process of making the enrollment decisions. The results showed that although these families did have some common characteristics, the reasons given for opting not let their children attend preschool, were diverse. Mothers of these children were passionate about doing what's best for their children and held strong beliefs about their upbringing. They were highly protective and tended to be critical of the philosophical foundation of the national education policy. More specifically, most mothers disagreed with the introduction of the obligatory pre-school education in the Czech Republic. These parents aspired to choose a "right" school very proactively. Academically, teachers did not find any significant difference in the performance of children who had regularly attended kindergarten and those who had not. These results show, how difficult it is to find a simple or "right" pathway to include in preschool education policy. This thesis concludes with a summary of national discussions of how to resolve the question of the merits of introducing compulsory pre-school education before elementary school as the optimal to include in the preschool education policy.

KEYWORDS

Transition from pre-primary to primary education, low attendance in kindergarten, multiple case study, families without identified socio-economic disadvantage, compulsory pre-school education

Obsah

Seznam zkratk	9
1. Úvod	11
2. Východiska práce	14
2.1 Vymezení předmětu výzkumu.....	15
2.2 Míra účasti na preprimárním vzdělávání v ČR a zemích OECD	18
2.3 Nárokovatelnost a povinnost předškolního vzdělávání v Evropě a ČR	21
2.4 Přechod z preprimárního do primárního vzdělávání	24
2.5 Současný stav poznání v oblasti tématu disertační práce	25
3. Metodologie výzkumu.....	31
3.1 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek	31
3.2 Organizace výzkumu a jeho zacílení na Liberecký kraj.....	32
3.3 Kvantitativní výzkum	35
3.4 Kvalitativní výzkum.....	38
3.4.1 Výběr designu kvalitativního výzkumu.....	39
3.4.2 Metody získávání dat	42
3.4.3 Analyzování dat.....	49
3.4.4 Reflexe vlastních východisek.....	50
4. Výsledky	52
4.1 Kvantitativní šetření	52
4.2 Kvalitativní šetření – analýzy rodin	54
4.2.1 Rodina č. 1	55
4.2.2 Rodina č. 3	59
4.2.3 Rodina č. 4	63
4.2.4 Rodina č. 5	67
4.2.5 Rodina č. 6	72
4.2.6 Rodina č. 7	77
4.2.7 Rodina č. 2	84
4.2.8 Diagnostika	85
5. Komparativní analýza rodin a interpretace výsledků.....	88
5.1 Hyperprotektivní výchovný styl rodiny	88

5.2 Eliminace nedostatků z vlastního dětství.....	91
5.3 Nedůvěra v zajištění všestranného rozvoje dítěte mateřskou školou	93
5.4 Problémy rodin s nastavenými pravidly školské politiky	95
5.5 Aktivní přístup rodin k volbě ZŠ	97
5.6 Dominantní postavení matek v rodině a jejich nezastupitelnost při výchově a vzdělávání svých dětí	99
5.7 Absence dopadů neúčasti v MŠ	101
6. Diskuze	105
6.1 Je nutné povinné předškolní vzdělávání v ČR?	105
6.2 Postoje rodin ke vzdělávání jejich dětí.....	110
6.3 Odklady školní docházky	113
7. Závěr.....	117
8. Seznam použitých informačních zdrojů	120
Seznam příloh.....	129
Příloha č. 1: Příběh rodiny č. 2	130
Příloha č. 2: Diagnostický test předmatematických dovedností	140
Příloha č. 3: Diagnostický test zrakového vnímání.....	145
Příloha č. 4: Základní prvky transkripční konvence.....	150

Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder - porucha pozornosti s hyperaktivitou
CLoSE	Czech Longitudinal Study in Education
č.	číslo
čl.	článek
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický ústav
dr.	doktor
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EU	Evropská unie
GAČR	Grantová agentura České republiky
ISCED	International Standard Classification of Education
kol.	kolektiv
LK	Liberecký kraj
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
obr.	obrázek
odst.	odstavec
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development

o. p. s.	obecně prospěšná společnost
o. s.	občanská společnost
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
sb.	sbírka
SOU	střední odborné učiliště
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací program
tis.	tisíc
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
ZŠ	základní škola

1. Úvod

Vzdělávání je důležitým a nezastupitelným atributem života každé společnosti i každého jedince, má bezpochyby vliv na kvalitu života, působí na rozvoj osobnosti a patří mezi důležité faktory, které ovlivňují ekonomickou situaci. Je proto přirozené, že ve vyspělém světě, a tedy i v České republice mu je věnována významná pozornost. Stále patrnější je zde snaha o to, aby vzdělávání bylo založeno na principu rovného přístupu. Rozvinuté společnosti proto usilují o zajištění přístupu ke vzdělávání všem svým členům bez ohledu na rasu, pohlaví, sociální původ, majetek, zdravotní stav či jiné možné důvody diskriminace. Velký důraz v těchto společnostech je kromě spravedlnosti kladen i na strukturu a výkonnost vzdělávacích systémů, aby poskytované vzdělání bylo dostatečně kvalitní a aby začalo dostatečně brzy. Způsob, jakým dítě prožije první roky svého života a jaké získá zkušenosti, vytváří totiž pevný základ pro budoucí rozvoj jeho dovedností a celoživotního učení.

Prokázaný pozitivní dopad předškolního (preprimárního) vzdělávání na vzdělávací dráhu žáka (viz přehled publikovaných výsledků výzkumu v této oblasti v kapitole 2.4) vede v posledních letech u tvůrců vzdělávacích politik ve vyspělých zemích ke zvýšenému zájmu o tuto etapu. Evropská komise pro vzdělání, výchovu, kulturu a mládež (EACEA, 2010) uvádí, že nejefektivnější je investovat právě do počátečních forem vzdělání. Pozdější náprava nedostatků bývá už mnohdy nespravedlivá, ale především je již vysoce neúčinná. Komise to v rámci Aktualizovaného strategického rámce evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (Sdělení Evropské komise, 2008) shrnuje následovně:

„Preprimární vzdělávání vykazuje největší návratnost, pokud jde o sociální adaptaci dětí. Členské země by proto měly více investovat do preprimárního vzdělávání jako efektivního prostředku, který představuje základ pro další učení, je prevencí předčasného ukončování školní docházky a zvyšuje spravedlnost výsledků a celkovou úroveň dovedností.“

V některých státech jsou koncipovány komplexní předškolní programy pro sociálně znevýhodněné žáky, jiné zavádějí povinné předškolní vzdělávání, ale ve všech rozvinutých zemích je zaznamenán rostoucí důraz na ranou péči při vzdělávání dětí. Ve státech EU byly stanoveny společné cíle pro míru účasti dětí na preprimárním vzdělávání (Evropský parlament, 2013): u dětí ve věku od čtyř let do zahájení povinné školní docházky dosáhnout alespoň 95% účasti na předškolním vzdělávání a péči. U mladších 3 let by mělo být dosaženo 33% účasti.

ČR se přihlásila k tomuto cíli ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014) a stanovila, že podíl dětí ve věku od 4 let do věku obvyklého pro zahájení docházky do základní školy, které se účastní předškolního vzdělávání, by měl v roce 2020 dosáhnout hodnoty alespoň 95 % (oproti 86,1 % v roce 2012). Uvádí zde také záměr systematicky zvyšovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením s cílem snížit znevýhodnění těchto žáků při vstupu do povinného vzdělávání.

Dalším krokem dokládajícím zájem o tuto problematiku u tvůrců vzdělávací politiky v ČR je novela školského zákona, která byla schválena v roce 2016 s účinností od školního roku 2017/2018 a která zavádí povinný rok předškolního vzdělávání před zahájením docházky do základní školy. Tento krok vyvolal řadu diskuzí odborníků, ale i polemik laické veřejnosti, jak naznačuje následující kapitola. Předložená dizertační práce si klade za cíl přispět do této diskuze. Soustředí se na běžné rodiny s dětmi přecházejícími z preprimárního do primárního vzdělávání, které však mateřskou školu nenavštěvovaly nebo jejich docházka byla nízká a nepravidelná. Cílem je především zkoumání postojů těchto běžných rodin k výchově a vzdělávání. Pojem běžná rodina je pochopitelně poněkud neurčitý, a bude proto rozebrán obsírněji v dalším textu. Na tomto místě vystačíme se základní představou, že se jedná o rodinu, která není znevýhodněna sociálně ani ekonomicky. Domnívám se, že tato skupina rodin byla a je v kontextu diskuzí o zavedení povinnosti předškolního vzdělávání poněkud opomíjena, a je proto vhodné zkoumat, jak tito rodiče své děti rozvíjejí bez institucionálního předškolního vzdělávání, jak jsou v tom úspěšní a jaký to má vliv na přechod dětí z preprimárního do primárního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal v době před zavedením povinného

předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do základní školy, mohl tak skutečně zachytit postoje rodin, jejichž děti mateřskou školu nenavštěvovaly. Považuji to za cenný pohled, přestože zmíněná situace může nastat i dnes vzhledem k možnosti domácího vzdělávání, nicméně současný kontext by byl již jiný. Nelze totiž předpokládat, že skupina rodin, která volí domácí vzdělávání, by byla zcela totožná se skupinou rodin, jejichž děti by do mateřské školy nedocházely, pokud by předškolní vzdělávání nebylo povinné. Možná ještě podstatnějším faktorem by bylo to, že rodiče by byli ve svých výpovědích vzhledem k zákonné povinnosti méně otevření.

V předložené práci následuje po této úvodní kapitole část prezentující teoretická východiska mého výzkumu. Velká pozornost je věnována preprimárnímu vzdělávání, které nejen výrazně ovlivňuje vstup dětí do primárního vzdělávání, ale hraje významnou roli v celém vzdělávacím procesu. Diskutovány jsou proto systémy preprimárního vzdělávání v evropských zemích včetně ČR. V následné empirické části je popsána metodologie provedeného výzkumu (kapitola 3) a získané výsledky (kapitola 4). V páté kapitole je provedena komparace sledovaných rodin, která je v šesté kapitole doplněna diskuzí důsledků nízké návštěvnosti dětí v mateřské škole před nástupem do základní školy a aspektů, které se mohou projevit při přechodu z preprimárního do primárního vzdělávání. V závěru jsou stručně shrnuta základní zjištění dizertační práce.

2. Východiska práce

Jak již bylo zmíněno v úvodu, tématem této práce je výzkum postojů běžných rodin k výchově a vzdělávání s důrazem na počáteční fáze vzdělávání. Šetření se týká rodin, jejichž děti nenavštěvovaly mateřskou školu nebo jejichž docházka byla nízká a nepravidelná. Práce se tedy výrazně dotýká oblasti preprimárního (předškolního) vzdělávání, čímž v českém prostředí obvykle rozumíme etapu vzdělávání dětí před nástupem do základní školy. Je však potřebné, především s ohledem na mezinárodní kontext a literaturu, přesněji vymezit tento pojem zejména z pohledu rozdělení etapy rané péče a skutečného vzdělávání. Také pojem běžná rodina je velmi neurčitý a je nutné jej pečlivěji vymezit. Oba zmíněné pojmy jsou proto šířeji diskutovány v části 2.1.

Předškolní výchova a vzdělávání se vyvíjely a rozšiřovaly v jednotlivých zemích různým způsobem, jejich systémy a organizace proto nebývají jednotné. To je nutné zohlednit, pokud při výzkumech vycházíme ze zahraniční odborné literatury, abychom mechanicky nepřebírali i možná jiná východiska a zákonitosti. Odlišnosti se týkají především zařazení preprimárního vzdělávání do vzdělávacího systému, rozdílného pojetí a délky tohoto vzdělávání, podmínek přístupu ke službám vzdělávání a péče, míry účasti dětí na různých programech. Z pohledu tématu práce pokládám za vhodné šířeji pojednat o míře účasti na předškolním vzdělávání v mezinárodním kontextu (část 2.2), o problematice nárokovatelnosti a povinnosti předškolního vzdělávání v evropských zemích (část 2.3) a o přechodu z preprimárního do primárního vzdělávání (část 2.4).

Pokud hovoříme o obecných trendech preprimárního vzdělávání v Evropě, lze konstatovat, že se toto vzdělávání zdokonaluje, nabývá na významu a je stále více podporováno. Je pojímáno jako nedílná součást celoživotního učení, které připravuje na školní vzdělávání a plní významnou socializační funkci především v případě dětí ze znevýhodněných a sociálně slabých rodin. Lze tedy pozorovat trend směřující k posílení

vzdělávací složky preprimárního vzdělávání. Důležitým důvodem rozvoje a péče o preprimární vzdělávání je i snaha umožnit ženám návrat do profesního života.

Dalšími trendy, které jsou v posledních dekáдах pozorovatelné, je postupné propojování preprimárního a primárního vzdělávání jak organizačně, tak kurikulárně a zahajování povinné školní docházky v nižším věku. Jako příklad propojení lze uvést Lucembursko od roku 2009, k přibližování obou vzdělávacích stupňů dochází i ve Švýcarsku, ve kterém je navíc od školního roku 2015/16 zaváděno povinné vzdělávání od čtyř let ve všech kantonech (Svobodová, 2016).

Trendy pozorované v Evropě, jako je snižování věku zahajování povinné školní docházky a propojování preprimárního a primárního vzdělávání, se České republiky příliš netýkají. Naopak podíl dětí, které nastupují do prvního ročníku základní školy o rok později, je dlouhodobě vysoký (např. Majerčíková a Kočvarová, 2015; Svobodová, 2016). Stejně tak je předškolní vzdělávání oddělené od výuky v základních školách. Existují sice formálně společné instituce zahrnující mateřskou i základní školu, ale ke vzájemné provázanosti a k propojení kurikula v nich zpravidla nedochází.

Pro předloženou práci a můj výzkum je kromě výše zmiňovaných atributů důležitá především znalost relevantního výzkumu týkajícího se preprimárního vzdělávání a přechodu do primárního vzdělávání. Jeho přehled uvádí část 2.5

2.1 Vymezení předmětu výzkumu

Pokud chceme přesněji vymezit pojem preprimární vzdělávání, je nutné nejprve popsat možné systémy péče o děti v raném věku. Omezím se pouze na evropské země, neboť ČR k nim patří, vychází tak ze společného základního přístupu a používá společná měřítká a klasifikace.

Formální vzdělávání poskytované v předškolních zařízeních nalezneme ve všech evropských zemích. Pokud nehovoříme přímo jen o systémech vzdělávání, ale v širším slova smyslu o péči o děti v předškolním věku, rozlišují se v evropských zemích dvě základní formy přístupu. Tyto dvě fáze (péče v raném dětství a systém vzdělávání) jsou

bud' integrovány do jednoho celku, nebo odpovídají dělenému systému. Dělený systém je rozšířenější, realizuje se v Albánii, Belgii, Černé Hoře, Francii, Irsku, Itálii, Kypru, Lichtenštejnsku, Lucembursku, Maďarsku, Maltě, Nizozemí, Polsku, Portugalsku, Rakousku, Rumunsku, Řecku, Slovensku, Srbsku, Švýcarsku a Turecku (EACEA, 2017). Tento systém je založen na rozlišení péče v raném dětství pro mladší děti (obvykle do tří let, ale hranice bývá i 2,5 roku ale také 4 roky) a rané vzdělávání pro starší děti. Tyto služby jsou poskytovány obvykle v oddělených institucích. Odpovědnost a metodické řízení systému pro mladší děti obvykle spadá pod ministerstva zdravotnictví, zařízení pro starší děti pak metodicky řídí typicky ministerstva školství. O preprimárním (předškolním) vzdělávání tak hovoříme pouze v případě starších dětí.

V integrovaném systému jsou všechny služby o děti předškolního věku organizovány v jednom celku a v jednom zařízení, které podléhá ministerstvu školství. V tomto modelu tedy preprimárním vzděláváním chápeme péči o dítě v celém věkovém intervalu. Integrovaný systém je obvyklý v severských zemích (Finsko, Island, Norsko, Švédsko), v Pobaltí (Estonsko, Litva a Lotyšsko) a v některých zemích bývalé Jugoslávie (Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Slovinsko).

Část evropských zemí má však obě formy systému péče a vzdělávání. Mezi tyto země patří Bulharsko, Dánsko, Makedonie, Německo, Rakousko, Španělsko, Velká Británie. Nyní sem zařazujeme i Českou republiku, která dříve patřila mezi země s odděleným systémem.

Vzdělávací systémy a jejich struktura mají tedy řadu podob, a to nejenom v případě raného vzdělávání, což komplikuje korektní definici jednotlivých stupňů vzdělávání, a tedy i vymezení pojmu preprimární vzdělávání. K popisu struktury vzdělávacích systémů se proto používá mezinárodní klasifikace stupňů vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education), která byla navržena na začátku sedmdesátých let za účelem porovnatelnosti statistik (UNESCO, 2006). Tato klasifikace tak usnadňuje orientaci při srovnávání vzdělávacích systémů různých zemí a pomáhá nám porozumět, zda je určitý typ školy v dané zemi možné považovat za ekvivalentní podobnému typu školy v jiném státě. Práce v dalším textu v souladu s touto klasifikací uvažuje preprimární vzdělávání

jako vzdělávání ISCED stupně 0. Pokud je v práci zmíněn přechod do primárního vzdělávání, je tím míněno vzdělávání ISCED stupně 1.

Můj výzkum, jak již bylo uvedeno, se bude týkat běžných rodin. Domnívám se, že pro přehlednost a srozumitelnost textu je běžná rodina vhodné vyjádření, a budu tento pojem v dalším textu nadále využívat, nicméně je nutné ho přesněji vymezit. V úvodu jsem zmínila, že se jedná o rodinu, která není znevýhodněna sociálně ani ekonomicky. Definicí sociálního znevýhodnění se v kontextu ČR zabývají např. Šafránková (2014), Felcmanová, Habrová a kol. (2015). Obě publikace při tom vycházejí z tehdy platného legislativního vymezení (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.). Šafránková (2014, s. 18) charakterizuje sociálně znevýhodněné rodinné prostředí jako: *„prostředí, které díky svým socioekonomickým a kulturním podmínkám nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností dítěte a které je socioekonomicky či kulturně odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace, a tato odlišnost mu výrazně brání v plnohodnotném zapojení se do společnosti a plnohodnotném rozvinutí svého vzdělávacího potenciálu.“*

Felcmanová, Habrová a kol. (2015, s. 9) charakterizují sociálně vyloučeného žáka: *„a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);*

b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;

c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;

d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.“

Z obou vymezení vyplývá, jaké rodiny řadím mezi sociálně znevýhodněné. Při charakterizaci ekonomicky znevýhodněné rodiny (i s ohledem na sociální znevýhodnění) lze vyjít z konceptu tzv. socioekonomického statusu. Tento pojem definovali mnozí autoři, např. Hauser a Warren (1997, s. 178) jej vnímají jako pojmenování pro „*proměnné, které charakterizují postavení lidí, rodin, domácností, cenových okrásků nebo jiných agregátů s ohledem na jejich schopnost vytvářet nebo konzumovat společností ceněné statky.*“ (též Kreidl, Košková, 2010, s. 133) Proto podle nich je status vymezen vzděláním, typem profese, příjmem, hmotným majetkem, jako je vybavení domácnosti, knihovny. Podobně socioekonomický status charakterizuje Bengtson, Biblarz a Roberts (2002) jako kombinaci vzdělání, příjmu a postavení v zaměstnání (též Kučerová, 2016). V literatuře je i patrná snaha o vytvoření různých škál tohoto statusu, např. popis řady přístupů najdeme v Kreidl, Košková (2010). Pro účely této práce si vystačím s konstatováním, že ekonomicky znevýhodněnou rodinu chápeme jako rodinu, jejíž členové mají obvykle nízké vzdělání, její příjmy jsou pro zajištění základních životních potřeb a bydlení nedostatečné a vybavení domácnosti nesplňuje požadavky pro fungování rodiny, což jsou charakteristiky, které jsem měla možnost při svém výzkumu alespoň přibližně zjistit. Běžnou rodinu budu ve svém výzkumu tedy chápat jako rodinu, která není ani sociálně, ani ekonomicky znevýhodněná ve smyslu výše uvedených charakteristik.

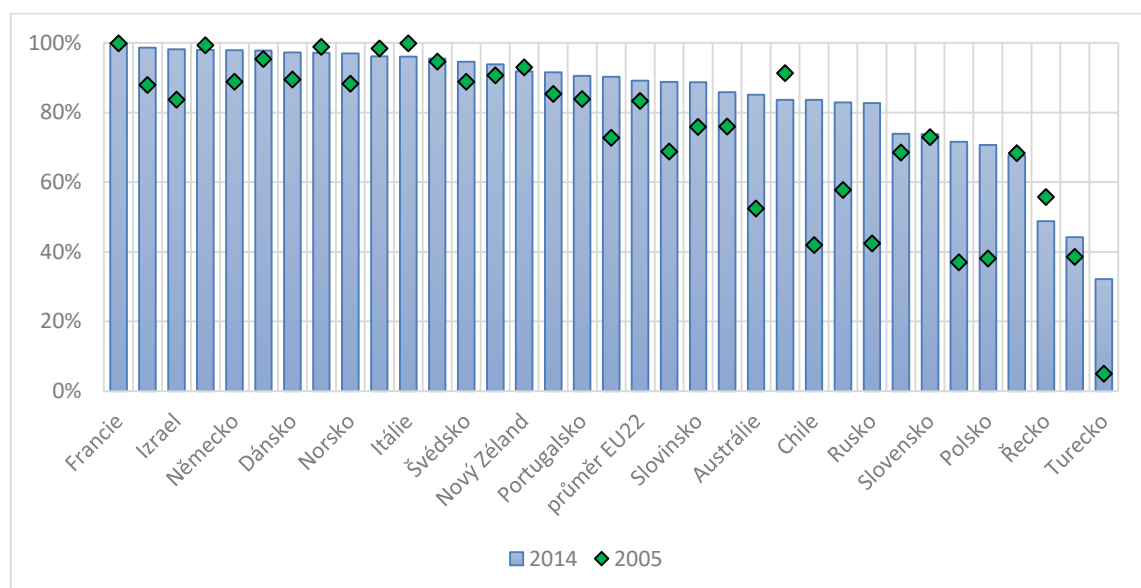
2.2 Míra účasti na preprimárním vzdělávání v ČR a zemích OECD

Míra účasti na předškolním vzdělávání je v rozvinutých zemích obvykle vysoká, například podle údajů Education at a Glance (OECD, 2016) průměrná účast čtyřletých dětí v zemích OECD je 85,9 % (v roce 2014), v ČR je tato míra 83,6 % a pro srovnání v zemích EU se průměrně účastní 89,1 % čtyřletých dětí. Mezi státy ale zůstávají výrazné rozdíly (viz Graf č. 1), které souvisí s různými faktory danými historickými tradicemi v oblastech kultury či vzdělávání. Počet dětí navštěvujících předškolní zařízení se obecně zvyšuje, ale neplatí to zcela pro všechny země. Příkladem je ČR, kde je patrný výrazný pokles účasti mezi lety 2005 a 2014. V tomto období došlo k porodnímu boomu, kterému se instituce nebyly schopny v dostatečné míře kapacitně přizpůsobit.

Podrobnější vývoj míry účasti na předškolním vzdělávání jednotlivých věkových kategorií v ČR v tomto období je uveden v Grafu č. 2, který MŠMT (2015) publikovalo v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (s. 13). Z tohoto grafu je patrné, že účast naší hlavní věkové skupiny, tj. pětiletých dětí před nástupem do základní školy, se v čase měnila. Především můžeme

Graf č. 1: Míra zapsaných čtyřletých dětí do preprimárního vzdělávání v letech 2005 a 2014 ve vybraných zemích OECD.

Zdroj: Education at a Glance (OECD, 2016)

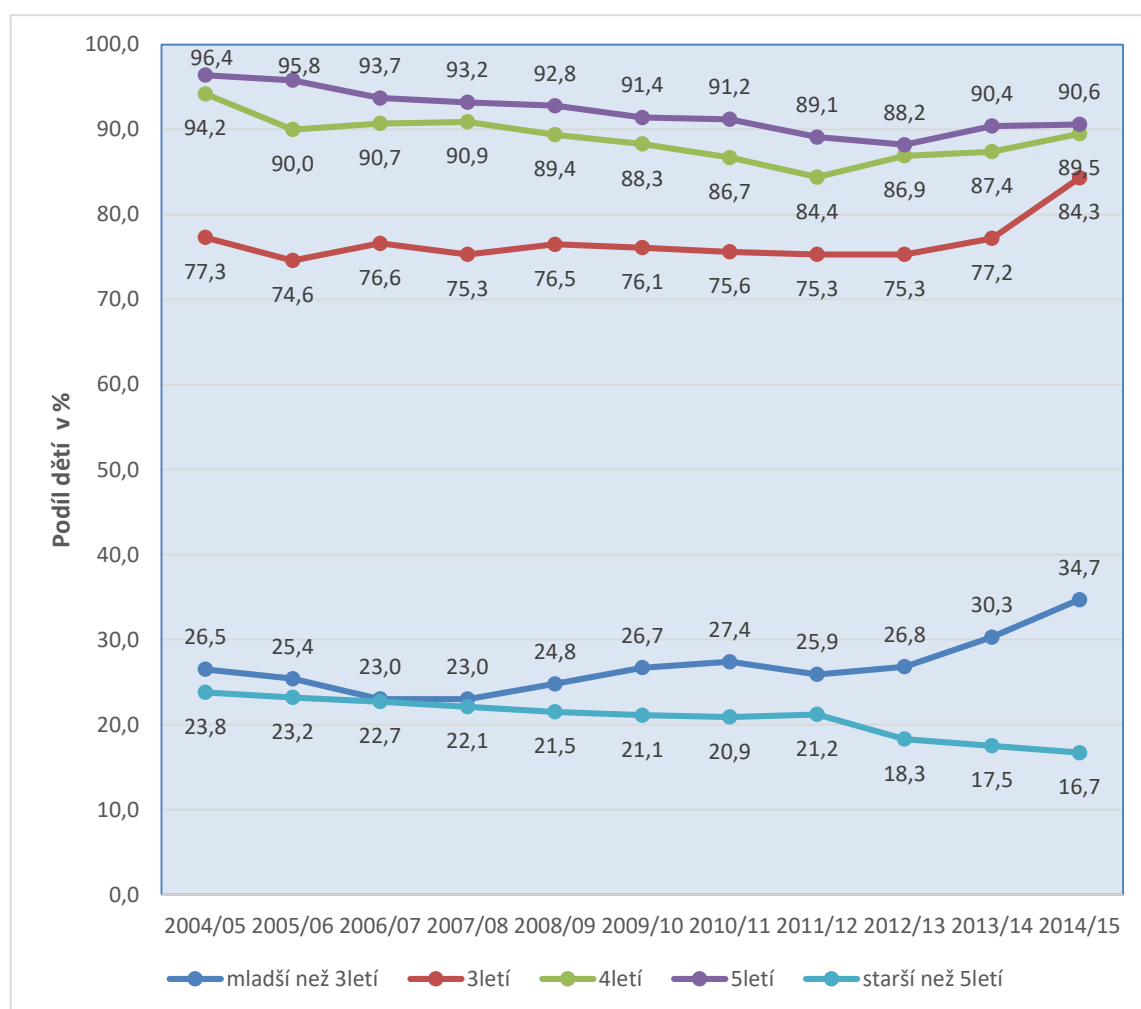


pozorovat, že došlo k poklesu vzhledem k začátku sledovaného období. Jednou z hlavních příčin byla patrně nedostatečná kapacita MŠ: v roce 2004 bylo pětiletých necelých 90 tisíc, přičemž v roce 2014 už jich bylo téměř 116 tisíc. Pokud v jednotlivých letech sledovaného období budeme uvažovat počty pětiletých dětí (údaje převzaty z demografických ročenek ČR za jednotlivé roky uveřejněných na [www stránkách ČSÚ](http://www.strankach.csu.cz)¹) a počty pětiletých dětí navštěvujících mateřské školy (údaje jsou převzaty z Vývojové

¹ Odkazy na jednotlivé demografické ročenky jsou souhrnně uvedeny na stránce Českého statistického úřadu: https://www.czso.cz/csu/czso/rocenky_souhrn. Data o počtu pětiletých jsou pak vždy uvedeny v kapitole I – Bilance obyvatelstva a analytické ukazatele, konkrétně se jedná o tabulku I.01 Počet obyvatel podle pohlaví a jednotek věku.

ročenky školství 2004/05–2014/15²), lze pak spočítat (Pearsonův) korelační koeficient. Z daných údajů pro roky 2004/2005–2014/2015 vychází hodnota -0,78. Tato poměrně silná negativní korelace je pak v souladu s tvrzením o poklesu účasti vzhledem k nedostatečné kapacitě mateřských škol. Dá se tedy očekávat, že se zvyšující se kapacitou MŠ a demografickým poklesem počtu nově narozených podíl pětiletých navštěvujících MŠ opět přirozeně vzroste.

Graf č. 2: Podíly dětí navštěvujících MŠ z dané věkové skupiny (2004/05–2014/15). Zdroj: MŠMT. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020, 2015, s. 13.



² Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>. Data jsou uvedena v tabulce B3.4 Mateřské školy – děti ve šk. roce 2004/05 až 2014/15 – podle věku.

Míru účasti na vzdělávání může ovlivňovat i to, jakým způsobem je vzdělávání financováno. Z dostupných údajů vyplývá, že také způsoby financování se v jednotlivých zemích liší. Obecně lze však konstatovat, že ve většině zemí se neplatí poplatky ve veřejném sektoru, který se zdá být podstatným poskytovatelem, neboť veřejného předškolního vzdělávání se účastní podle Kleňhové (2013) v průměru 74 % dětí ve všech zemích EU. Nicméně jednotlivé země se v této míře poměrně dost liší, a tak na druhé straně v některých státech EU hrají důležitou roli v preprimárním vzdělávání i soukromé instituce, které jsou obvykle placené. Veškeré vzdělávání je však bezplatné v Belgii, Lucembursku a Nizozemsku, naopak za všechny typy předškolního vzdělávání se platí ve Slovinsku, na Kypru nebo na Islandu.

2.3 Nárokovatelnost a povinnost předškolního vzdělávání v Evropě a ČR

Z pohledu tématu práce je vhodné zmínit, že většina evropských států se zavázala k tomu, že zajistí místo v nějakém typu předškolního zařízení pro všechny děti minimálně v posledním roce před nástupem do primární školy. Tento závazek je realizován buď stanovením právní nárokovatelnosti na místo v předškolních institucích alespoň v délce jednoho roku, nebo zavedením povinné předškolní docházky. Pouze šest evropských zemí podle údajů Eurydice (EACEA, 2014) nezabezpečuje ani nárok na místo, ani povinnou předškolní výchovu (Itálie, Litva, Rumunsko, Slovensko, Island a Turecko).

Zmiňovaný nárok „na místo“ v určitém rozsahu je nejčastěji uplatňovaným nástrojem v evropském vzdělávacím systému. Nárok bývá obvykle nezávislý na zaměstnaneckém statusu rodičů, socioekonomické situaci rodiny, docházka však není pro dítě povinná. V osmi evropských zemích (Dánsko, Německo, Estonsko, Malta, Slovinsko, Finsko, Švédsko a Norsko) je nárok garantován pro všechny děti raného a předškolního věku, zpravidla již od skončení rodičovské dovolené³ spojené s péčí o dané dítě. V ostatních

³ Poznamenejme, že se v jednotlivých státech liší také délka rodičovské dovolené.

evropských státech obvykle činí rozdíl mezi dobou ukončení rodičovské dovolené a věkem dítěte s nárokem na místo v předškolní instituci více než 2 roky. Výše uvedené má však omezenou platnost, neboť jednotlivé vzdělávací systémy se neustále vyvíjejí.

Jako příklad nedávné změny lze uvést německý systém. Zákonem dané právo na místo v předškolním zařízení zde měly děti od tří let, od roku 2013 bylo právo na místo rozšířeno dokonce na děti od jednoho roku. Tato změna byla deklarována jako snaha státní politiky motivovat mladé lidi k vyšší porodnosti. Je ale značný rozdíl mezi jednotlivými spolkovými zeměmi Německa. Většinou totiž platí zmíněný nárok pouze na půldenní nebo zkrácenou péči, nikoli na celodenní docházku dítěte do zařízení, nicméně v pěti spolkových zemích dokonce není ustanoven žádný počet hodin. Docházka se pak zpravidla odvíjí od pracovní nebo studijní situace rodičů.

Druhý nástroj – povinná předškolní docházka (v délce 1–2 let) – je v současnosti uplatňován v patnácti evropských zemích (Bulharsko, Česká republika, Chorvatsko, Finsko, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Nizozemsko, Polsko, Rakousko, Řecko, Srbsko, Švýcarsko), ale i v tomto ohledu dochází za poslední roky k řadě změn. Jako příklad můžeme uvést právě Českou republiku, což podrobněji rozvedu dále. I přes zvyšující se počet zemí s povinnou předškolní docházkou, není tato povinnost ve všech zemích stejná, liší se jednak délkou povinnosti a zejména rozsahem – od 16 hodin týdně (Rakousko) po 27,5 hodin v týdnu (Kypr) – viz údaje Eurydice (EACEA, 2014).

Zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do základní školy od školního roku 2017/2018 vychází ze schválené novely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Dnem 1. ledna 2017 nabylo účinnosti ustanovení § 34 odst. 1 tohoto zákona, které stanoví: „*Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.*“

Podle čl. II bodu 1 přechodných ustanovení k novele školského zákona vyhlášené pod č. 178/2016 Sb. je: „*předškolní vzdělávání podle § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, je povinné od 1. září 2017.*“

Vláda ČR tak navázala na záměry uvedené ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014). Z tohoto dokumentu je patrná snaha o zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, která se odráží ve znění Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2016, s. 6–7) platném od 1. 9. 2016, který uvádí: „*Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě ...*“

V České republice institucionální předškolní vzdělávání zajišťovaly především mateřské školy, výrazně minoritní roli hrály přípravné třídy základních škol, které sloužily jako podpora pro děti ze znevýhodněného prostředí. Situace se v posledních letech mění a význam přípravných tříd roste a jejich počet se rozšiřuje. V řadě prestižních škol slouží přípravná třída jako inkubátor pro budoucí žáky prvních tříd. Nárůst mohlo ovlivnit i zavedení povinného předškolního vzdělávání a ustanovení § 34 odst. 5 již zmiňovaného školského zákona, který říká: „*Jiným způsobem plnění povinnosti předškolního vzdělávání se rozumí*

- a) individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy,*
- b) vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální podle § 47 a 48a,*
- c) vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky dle § 38a.“*

Z výše uvedeného paragrafu je zřejmé, že předškolní vzdělávání je možné zajistit také pomocí individuálního (obvykle označovaného jako domácího) vzdělávání dítěte. Náležitosti tohoto vzdělávání řeší § 34a školského zákona. S ohledem na nenavštěvování

mateřské školy jistou částí dětí a na zkušenosti s domácím vzděláváním na prvním stupni základních škol lze očekávat, že i tento instrument bude v ČR využíván a že pro část běžných rodin, které by za předchozího stavu neposílaly děti do mateřské školy, bude patrně vhodným řešením.

2.4 Přejchod z preprimárního do primárního vzdělávání

Přejchodem do primárního vzdělávání (ISCED 1) dochází k zahájení základního vzdělávání a povinné školní docházky. Typický věk pro zahájení bývá 5–7 let. Mnoho zemí EU zahajuje ve věku 6 let jako v ČR, časnější zahájení je však běžné v Nizozemsku a anglosaském prostředí (v pěti letech), v Irsku dokonce ve čtyřech. Naopak v pozdějším věku (v 7 letech) je povinné vzdělávání zahajováno v pobaltských zemích a také v Polsku (EACEA, 2017).

Přejchod mezi předškolním a školním vzděláváním je důležitým krokem a tématem diskuzí v mnoha státech EU. Kritériem pro vstup je vždy věk, někdy školní zralost a v některých zemích i názor rodičů. Některé země (Nizozemí, Dánsko) integrují předškolní třídy do primárního vzdělávání nebo začleňují poslední rok předškolní výchovy do stejného cyklu s prvním rokem základní školy (Francie). Jiná řešení zahrnují hledání návaznosti v kurikulu, které se v prvních letech základní školy více zaměřuje na hru (Německo) či v hledání větší spolupráce s rodinou (Španělsko). Např. v Lucembursku mají rodiče právo posoudit, zda jsou jejich děti připraveny vstoupit do primárního vzdělávání.

S tématem přechodu do primárního vzdělávání je spojena i volba školy, což vzdělávací systémy v některých zemích umožňují. Například ve Velké Británii (Ježková a kol., 2009) rodiče mohou žádat o umístění svého dítěte do jakékoliv školy. Na druhé straně zde však musí existovat daná písemná forma přijímací politiky, která by vysvětlovala, jak budou místa přidělována v případě, že bude ve škole více uchazečů než míst.

I v České republice je podle zákona dána možnost rodičům vybrat pro své dítě základní školu. Základní pravidla pro přechod dítěte do primárního vzdělávání vychází ze Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb., který v § 36 vymezuje podmínky plnění školní docházky.

Odstavec (3) řeší věk dítěte, povinnosti zákonného zástupce dítěte jsou uvedeny v odstavci (4), důležitý v kontextu vzniku možných nerovností je především pátý odstavec: „*Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce března kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.*“

O přijetí a nepřijetí rozhoduje ředitel školy podle odstavce (7): „*Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.*“

Problematicke přechodu dětí do primárního vzdělávání v České republice se věnuje kniha *Spravedlivý start?* (Greger, Simonová, Straková, 2015), která mimo jiné prezentuje výsledky ze šetření rodin s dětmi, které navštěvovaly poslední rok mateřskou školu před nástupem do základní školy. Jedním z cílů šetření bylo zjistit, čím je podmíněna volba základní školy. K metodice a zjištěním tohoto šetření se vrátíme v následující části a především v kapitole věnované diskuzi.

2.5 Současný stav poznání v oblasti tématu disertační práce

Z mnoha výzkumů uskutečněných v posledních dvaceti pěti letech vyplývá, že pro vývoj dítěte má předškolní vzdělávání velký význam, neboť rané zkušenosti dítěte, přijaté podněty a poznatky i z mimorodinného prostředí mají obvykle trvalou hodnotu a uplatní se a zhodnotí v jeho budoucím životě. Zmíňme v tomto kontextu např. Barnetta (1995), Berlinskeho, Galianiho a Gertlera (2009); Schütze (2009); Rühma a Waldfogela (2012), ze kterých vyplývá, že právě předškolní vzdělávání a péče usnadňuje pozdější učení. Tato etapa předurčuje do značné míry rozvoj potenciálu dítěte a jeho sociálních dovedností a

je klíčová pro utváření jeho osobnosti. Studie (OECD, 2013) zabývající se rozdíly ve školních výsledcích žáků, kteří navštěvovali a kteří nenavštěvovali předškolní vzdělávání, založená na datech z výzkumu PISA 2012 uvádí, že malé děti, které se naučily, jak se chovat ve skupinách, a byly seznámeny se základy písmen a čísel, jsou lépe připraveny pro školní docházku než děti, které tyto dovednosti a zkušenosti nemají.

Řada výzkumů se zabývá i přínosem předškolního vzdělávání pro sociálně znevýhodněné děti. Pro utváření osobnosti dítěte hraje sice nejdůležitější roli rodina, ale ne každá je schopna zajistit mnohostrannou škálu podnětů, které dítě předškolního věku potřebuje, proto brzké vzdělávání pro něj může představovat značný socioekonomický přínos (viz např. Yoshikawa, 1995; Melhuish, 2004; Gambaro, Stewart, Waldfogel, 2014). Významnou roli při zkoumání přínosů předškolního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí hrají zahraniční intervenční programy. Jedním z těchto programů je The High Scope Perry Preschool Study, který byl zaměřen na zkoumání vlivu vzdělávání na skupinu 123 tříletých dětí se sociálním znevýhodněním. Těmto dětem byla poskytnuta po dobu dvou let vzdělávací péče v rozsahu 12,5 hodiny týdně, která se zaměřovala především na rozvoj kognitivních, motorických a sociálních dovedností. Vliv této intervence z různých pohledů (vzdělání, ekonomická aktivita) byl v literatuře následně diskutován (Lynch, 2004; Calman a Tarr-Whelan, 2005; Schweinhart a kol., 2005). Dalším významným projektem, ve kterém byla vybraným dětem z nedostatečně podnětného rodinného prostředí poskytnuta komplexní raná podpora, je The Carolina Abecedarian Project. Pozitivní vliv této intervence byl diskutován např. v monografii Schweinharta a kol. (2005) nebo článku Cambella a kol. (2012). Jako posledního zástupce významných intervenčních programů bych zmínila Yale Child Welfare, který se opět zaměřil na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale s širší podporou rodiny. Pozitivní hodnocení dopadů můžeme opět najít v odborné literatuře (např. Yoshikawa, 1995; Seitz a kol., 1985). Dopady těchto zmíněných intervenčních programů jsou diskutovány i v knize Spravedlivý start? (Greger, Simonová, Straková, 2015).

Pokud hovoříme o dětech ze sociálně znevýhodněného prostředí, pozornost v české odborné literatuře je věnována především romským dětem. Čada (Greger, Simonová, Straková, 2015, kapitola 1.2) se zabývá docházkou romských dětí a klade si otázku, proč

nechodí do mateřské školy. Jako klíčové faktory, které ovlivňují docházku, zmiňuje ekonomickou situaci rodiny, věk dítěte a počet sourozenců, rodičovský styl a absorpční kapacitu mateřských škol. Předškolním vzděláváním dětí z romských rodin se zabývala také Ševčíková (2010), která rovněž hledala důvody malé účasti romských dětí v mateřských školách. Autorka poukazuje na specifický hodnotový systém romských rodin ve srovnání s tradiční českou rodinou a také na odlišnost jejich myšlení.

Výsledky z výzkumu PISA (OECD, 2013 a 2014) ukazují, že patnáctiletí žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, mají tendenci dosahovat lepších výsledků než ti, kteří se předškolního vzdělávání nezúčastnili, a to i když je brán v úvahu jejich socioekonomický status. Výsledky především naznačují, že pokud by všechny děti, bez ohledu na své socioekonomické postavení, měly přístup ke kvalitním předškolním programům, mohlo by to pomoci ke snížení nerovností v oblasti připravenosti na školu, které jsou zapříčiněny rozdílným rodinným zázemím žáka. Na druhé straně však výzkum PISA (OECD, 2013 a 2014) poukazuje na to, že žáci znevýhodnění svým rodinným zázemím se předškolního stupně vzdělávání účastní nejméně. Je tedy zřejmé, že právě ti, kteří by mohli nejvíce těžit z programů předškolního vzdělávání, mají menší šanci se jich zúčastnit. Zmiňovaný rozdíl je pozorován téměř ve všech zemích, které se zapojily do výzkumu PISA (OECD, 2013 a 2014).

Toto zjištění přirozeně vede k otázkám, jaké typy rodin si uvědomují důležitost předškolního vzdělávání, jaký typ rané péče rodiny pro své dítě volí, jakou mají ochotu a motivaci posílat své děti do mateřských škol, pokud není vzdělání povinné apod. Early a Burchinal (2001) na datech z šetření v domácnostech ohledně výchovy a vzdělávání, provedeného v roce 1995, ukazují, že typ péče o dítě, který rodiče volí, závisí na příjmu rodiny, etnickém původu a věku dítěte. Kim a Fram (2009) z dat podobného šetření z roku 2005 zmiňují také etnický původ, věk a jako další faktory doplňují postavení rodičů v zaměstnání, socioekonomický status rodiny a pohlaví dítěte. Johansen, Leibowitz a Waite (1996) poukazují na to, že důležitým faktorem při výběru péče o dítě je dosažené vzdělání matky.

Systematický přehled výzkumů provedených v oblasti předškolního vzdělávání v České republice v letech 2000–2010 přináší studie Syslové a Najvarové (2012). V kontextu této

práce je především zajímavá část věnovaná vztahu rodin a předškolního vzdělávání. Jedním ze zde zmiňovaných článků je výzkum názorů rodičů a jejich očekávání od předškolního vzdělávání, kterému se věnovala Šmelová (2005). Autorka své šetření prováděla na rodinách dětí, které navštěvovaly mateřskou školu, a shrnuje svá zjištění takto: *„Rodiče považují mateřskou školu za důležitou instituci, která by se měla spolupodílet na výchově a celkovém rozvoji jejich dítěte a dítě připravit pro vstup do školy. Měla by být pro dítě přitažlivou, a to z pohledu pěkného vztahu, svými atraktivními nabídkami, bohatým socializačním prostředím, v němž dítě prožívá pocit štěstí a uspokojení. Mateřská škola by měla zajišťovat všestranný rozvoj dítěte.“* (s. 56–57). Dalším zmiňovaným výzkumem bylo dotazníkové šetření Rabušicové a kol. (2003), kteří usilovali o kategorizaci rodičů podle jejich postojů ke škole. Z šetření vyplynulo, že nejčastěji se rodiče staví do role výchovných klientů, dále nekomunikujících rodičů a sociálních partnerů. Na tento svůj výzkum pak Rabušicová navázala v roce 2004 (Rabušicová, 2004) výzkumem, ve kterém zjišťovala vztah rodiny a školy nejen dotazníkovým šetřením, ale i obsahovou analýzou školské legislativy a školních výročních zpráv, individuálními a skupinovými rozhovory a případovými studiemi vybraných škol. Na tomto základě vymezila čtyři základní modely typů rodičů: klientský, partnerský, rodič jako problém a občanský. Na tuto práci navázala nově Kropáčková (2017), která hledala determinanty vztahů rodičů k mateřské škole. Z výsledků vyplývá, že základními atributy spolupráce rodičů a školy jsou vzájemná důvěra, vstřícné jednání a otevřená komunikace. Důležitou úlohu též sehrávají osobnost ředitelky a učitelky, nastavená pravidla a nabídka akcí. Majerčíková a Liška (2016) nabízejí výsledky kvalitativního výzkumu, jehož cílem je zjistit, jak se rituály a rituální chování používají ve vzdělávací realitě mateřských škol.

Téma docházky dětí do mateřských škol je široce diskutováno laickou veřejností především v USA, jak ukazují rešerše webových stránek.⁴ V rodičovských diskuzích zaznívá, že děti v mateřských školách jsou jen systematicky rozvíjeny a posléze i testovány v předmatematické a čtenářské gramotnosti, ale že nemají čas si hrát, přestože výzkumy ukazují, jak je to důležité, viz Miller a Almon (2009). Na druhé straně nalézáme

⁴ Příklady důvodů, proč rodiče neposílají své děti do mateřské školy, lze nalézt na: http://www.salon.com/2010/03/15/home_school_3/

i argumenty, proč je pro děti docházka do mateřské školy důležitá.⁵ Podobné diskuze ohledně docházky do mateřských škol můžeme zaznamenat i v ČR⁶ především v souvislosti se zavedením povinného předškolního vzdělávání.

Záměr zavést povinné předškolní vzdělávání byl diskutován předem i v české odborné literatuře a na odborných fórech.⁷ Diskuze se vede především o tom, zda zavedení povinného předškolního vzdělávání pomůže dětem ze znevýhodněných skupin před vstupem do základní školy, pokud nebude provázeno dalšími opatřeními, a naopak, jaké komplikace tato povinnost přinese rodinám ostatních dětí, viz například Smolíková (2010) a Lánská (2015). Ve studii proveditelnosti Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Hůle a kol., 2015) je uvedena řada argumentů, které hovoří proti zavedení povinnosti, protože se výrazně dotkne i rodin, které své děti dobře připraví na školní docházku i bez pomoci mateřské školy. Také v kapitole 4.3 Doporučení pro předškolní vzdělávání knihy *Spravedlivý start?* (Greger, Simonová, Straková, 2015) autoři, přestože podtrhují důležitost předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, nedoporučili plošné zavedení povinného předškolního ročníku. Jako argument uvádějí kontraproduktivnost represí, kterým budou vystaveny znevýhodněné rodiny, posílení nepřátelského pohledu na menšiny, ale i rozšíření vlivu státu do sféry, která mu historicky nebyla vlastní. Naopak např. Schütz (2009) zdůrazňuje důležitost institucionalizace předškolního vzdělávání, protože jak uvádí, usnadňuje pozdější učení. Sylva (1994) a Sammons a kol. (2007) ukazují, že není důležitá jen účast na předškolním vzdělávání, ale také délka účasti a jeho kvalita. Simonová, Potužníková a Straková (2017) v této souvislosti upozorňují na nepřipravenost mateřských škol pracovat s nezralými dětmi a poukazují na nebezpečí, že povinné předškolní vzdělávání tak nezajistí lepší připravenost dětí na docházku, ale bude jen formální záležitostí.

Jako významný zdroj informací o chování českých rodin ve vztahu k předškolnímu vzdělávání a k přechodu jejich dětí do základního vzdělávání uvedme především již zmiňovanou knihu *Spravedlivý start?* (Greger, Simonová, Straková, 2015), neboť shrnuje

⁵ Viz například <http://www.greatschools.org/gk/articles/why-preschool/>

⁶ Například <https://www.emimino.cz/diskuse/predskolni-dochazka-od-112017-278838/> nebo <http://www.rodina.cz/diskuse50.htm>

⁷ <https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=155&t=475>

výsledky z rozsáhlého šetření rodin s dětmi, které měly nastoupit v následujícím školním roce do základní školy. Toto šetření proběhlo v roce 2014 mezi rodiči předškoláků v reprezentativním výběru mateřských škol a jeho cílem bylo mimo jiné zjistit, jak je volba mateřské a základní školy podmíněna rodinným zázemím, kognitivními schopnostmi dítěte a případně dalšími faktory. Provedený výzkum však nepostihuje rodiny, jejichž děti mateřskou školu nenavštěvují.

Dříve uvedené výzkumy tedy ukazují, že vztah rodiny k preprimárnímu vzdělávání a k jeho volbě závisí na statusu rodiny. Z toho je možné odvodit očekávání, že běžné (ve smyslu části 2.1) rodiny budou mít jiné motivace k neúčasti svých dětí v mateřské škole a jejich vztah k předškolnímu vzdělávání bude jiný než u rodin ze sociálně vyloučeného prostředí, které jak bylo naznačeno dříve, se předmětem zájmu již staly. Domnívám se proto, že je vhodné zkoumat i běžné rodiny, jejichž děti mateřskou školu nenavštěvují.

3. Metodologie výzkumu

Výzkum rodin, jejichž děti nenavštěvovaly nebo jen sporadicky navštěvovaly MŠ, probíhal v letech 2014–2016. Vlastnímu výzkumu předcházelo studium dostupné literatury a datových zdrojů k danému tématu, které byly zmíněny v předcházejících kapitolách a budou dále diskutovány v následujících částech dizertace, především s ohledem na má zjištění. Následovala formulace výzkumného problému a výzkumných otázek. Tuto fázi zahájilo kvantitativní mapování v Libereckém kraji, které mi umožnilo učinit si základní představu o velikosti skupiny dětí, která spadá do oblasti mého zájmu, a které mi tak poskytlo oporu z hlediska smysluplnosti prováděného výzkumu a položených otázek. Na tuto fázi jsem navázala kvalitativním šetřením, které bylo stěžejním stavebním kamenem mého výzkumu a které mi umožnilo porozumět řadě okolností sporadické docházky dětí do mateřských škol či jejich úplné neúčasti na institucionalizovaném předškolním vzdělávání a vstupu do primárního vzdělávání.

3.1 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek

Výzkumným problémem této práce je analýza postojů a chování rodin bez socioekonomického znevýhodnění s nízkou docházkou dětí do mateřské školy k výchově a vzdělávání.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké děti a z jakých rodin v Libereckém kraji nenavštěvují či jen sporadicky navštěvují (tedy nenavštěvují pravidelně) předškolní vzdělávání v roce předcházejícím zahájení povinné školní docházky, jaké důvody k tomuto kroku vedou jejich rodiče, jak rodiče své děti rozvíjejí bez institucionálního předškolního vzdělávání, jak jsou v tom úspěšní a jaký to má vliv na přechod z preprimárního do primárního vzdělávání. V této souvislosti jsem se zajímala rovněž o postoje těchto rodin k povinnému předškolnímu roku preprimárního vzdělávání.

Šetření probíhalo v Libereckém kraji a týkalo se běžných rodin, které definuji jako rodiny, jejichž život není výrazně limitován sociálním nebo ekonomickým znevýhodněním..

Byly zvoleny tyto základní výzkumné otázky:

1. Jaké důvody vedou rodiče k tomu, že se jejich děti pravidelně neúčastní preprimárního vzdělávání v rámci mateřské školy?
2. Jaké jsou priority rodičů, jejichž děti se pravidelně neúčastní preprimárního vzdělávání, ve vztahu k rozvíjení dětí v předškolním období?
3. Jak vnímají rodiče děti, které se pravidelně neúčastnily preprimárního vzdělávání, rozhodnutí MŠMT o zavedení povinného posledního roku před nástupem do základní školy?

Tyto výzkumné otázky jsem doplnila několika dílčími výzkumnými otázkami:

- Jak rodiče dětí, které se pravidelně neúčastnily preprimárního vzdělávání, přemýšlejí o další vzdělávací dráze svých dětí? Jsou aktivní při výběru základní školy pro své děti?
- Jaká je percepce důsledků nízké docházky do MŠ pro přechod dětí do primárního vzdělávání?
- Jaký je postoj rodičů dětí, které se pravidelně neúčastnily preprimárního vzdělávání, k odkladům školní docházky? Jak a zda může souviset nepravidelná docházka do MŠ s odklady školní docházky?
- Zda a případně jak pozná učitel v 1. třídě, jestli se žák účastnil preprimárního vzdělávání v mateřské škole?

3.2 Organizace výzkumu a jeho zacílení na Liberecký kraj

Práce je založena především na kvalitativním výzkumu, kterému předcházela kvantitativní sonda, jejímž cílem bylo ukázat, že téma výzkumu je relevantní. Z údajů MŠMT (např. z Vývojové ročenky školství 2004/05–2014/15⁸) lze zjistit, jaký podíl dětí nenavštěvuje mateřskou školu v jednotlivých věkových kategoriích, např. ve školním roce 2014/15 to

⁸ Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>.

bylo 9,4 % z ročníku pětiletých. Není z nich však patrné, jaké je rozložení tohoto podílu mezi dětmi sociálně znevýhodněnými a dětmi bez tohoto hendikepu. Ve studii proveditelnosti zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání organizací Tady a teď, o.p.s., a Demografického informačního centra, o.s., (Hůle a kol., 2015) je uveden odhad, který říká, že v celé generaci pětiletých se jedná přibližně o 1 500 sociálně znevýhodněných dětí, které do mateřské školy nechodí, což jsou však necelé dvě procenta populace pětiletých, tedy skupina rodin bez socioekonomického znevýhodnění a z hlediska výzkumu tak potenciálně zajímavá. V souladu s řešením výzkumného problému jsem chtěla rámcově prověřit, zda toto tvrzení platí také v Libereckém kraji.

Poté následuje klíčová část prováděného výzkumu – kvalitativní šetření. Jeho prvním úkolem bylo najít případy dětí z rodin bez socioekonomického znevýhodnění, které buď nenavštěvují mateřskou školu, nebo ji navštěvují jen sporadicky. Je tedy možné obě fáze výzkumu jednoduše oddělit, analyzovat a interpretovat. V dalším textu této kapitoly proto popíši odděleně jak kvantitativní, tak kvalitativní část šetření vzhledem k použitému designu, výběru respondentů a metodě sběru dat.

Při obou šetřeních jsem se zaměřila na Liberecký kraj. Pochopitelně tak není zajištěna reprezentativnost a možnost činit závěry vzhledem k celé České republice, což ale ani nebylo cílem mého výzkumu. Kvantitativní šetření, které by v principu mohlo vést k zobecňujícím výsledkům v ČR, bylo použité, jak uvádím výše, pouze k ilustraci toho, že zkoumaná skupina dětí je pro výzkumné účely zajímavá. Je zřejmé, že se jednotlivé regiony v ČR budou velikostí této skupiny lišit. Můj výzkum však neaspiruje na detailní kvantifikaci této skupiny v rámci ČR, ale především na zkoumání důvodů a mechanismů, které vedou k nenavštěvování mateřských škol nebo jen ke sporadickému navštěvování, a jejich porozumění v rámci kvalitativního výzkumu, který již ze své podstaty není reprezentativní. Není nutné se tedy zaměřit na celou republiku. Domnívám se však, že je vhodné uvést základní charakteristiku Libereckého kraje, aby bylo možné mít alespoň přibližný vhled do toho, co lze od zjištění v tomto regionu očekávat ve srovnání se situací v celé ČR.

Liberecký kraj, pomineme-li území hlavního města Prahy, je nejmenším krajem v ČR. Jeho území zaujímá pouze 4,0 % rozlohy ČR. Specifický je tím, že je na jedné straně

krajem s nejmenším podílem orné a zemědělské půdy, ale na straně druhé krajem s nejvyšším podílem lesní půdy. S tím souvisí fakt, že region má převážně průmyslový charakter. Tomu odpovídají i výsledky Výběrového šetření pracovních sil v roce 2016⁹. Většina zaměstnaných pracovala ve službách (52,5 %), v průmyslových odvětvích působilo 45,6 % zaměstnanců, což je ukazatel, který se výrazně pohybuje nad průměrem v ČR (38,1 %). Naopak podíly zaměstnanosti v terciární sféře a zemědělství patří v Libereckém kraji mezi nejnižší v ČR. Řadou dalších sledovaných ukazatelů však patří region mezi průměrné. Například hodnota nezaměstnanosti v Libereckém kraji odpovídá prakticky hodnotě republikového průměru, v porovnání s ostatními regiony České republiky byla celková průměrná mzda mírně podprůměrná, ekonomicky aktivní podíl obyvatelstva v populaci osob starších tvořil v roce 2016 59,0 %, což je mírně nižší hodnota, než je republikový průměr (o 0,9 procentního bodu).

Z údajů Demografické ročenky České republiky za rok 2016 (ČSÚ, 2017) vyplývá, že k 31. 12. 2016 měl Liberecký kraj 440 636 obyvatel, což činí 4,2 % počtu obyvatel České republiky. Po Karlovarském kraji je tak druhý nejmenší. Populační vývoj kraje se významně neodlišuje od vývoje v ostatních krajích České republiky, pouze můžeme konstatovat, že obyvatelstvo má proti republikovému průměru nepatrně mladší věkovou strukturu. Příznivě této charakteristice nahrává fakt, že ve srovnání s celorepublikovým průměrem je porodnost v kraji v poslední dekádě mírně nadprůměrná. Další demografické charakteristiky, jako je např. střední délka života, jsou však velmi blízké republikovým údajům.

Ze školských statistik zjišťovaných a prezentovaných MŠMT (např. Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2016/17¹⁰) vyplývá, že pro školní rok 2016/17 podíl dětí v mateřských školách v Libereckém kraji činí 4,2 % z počtu dětí v mateřských školách v celé České republice, což přesně odpovídá podílu obyvatel kraje na počet obyvatel ČR. Při podrobnějším zkoumání můžeme konstatovat, že struktura podílů účasti dětí docházejících do mateřské školy podle věku je velmi podobná republikové struktuře. Podíl docházky pětiletých dětí v populaci pětiletých činil v roce 2016/17 91,2 %, což je hodnota

⁹ Viz https://www.czso.cz/csu/vykazy/vyberove_setreni_pracovnich_sil

¹⁰ Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17>

mírně menší než republikový podíl – 92,2 %. V populaci čtyřletých vypadá to srovnání podobně – LK 90,6 % / 91,2 % pro ČR.

Jak již bylo výše řečeno, má šetření byla prováděna pouze v Libereckém kraji a nemám žádný záměr zobecňovat svá zjištění (kvantitativního) šetření na celou ČR. Na druhé straně výše uvedené odstavce ukazují, že řadou socioekonomických, demografických a vzdělanostních parametrů odpovídá Liberecký kraj republikovému průměru. Z toho pohledu je možné se domnívat, že některá zjištění by tak mohla poskytnout alespoň základní vodítko pro posouzení situace v ČR.

3.3 Kvantitativní výzkum

Pro účely kvantitativního výzkumu je ideální provést vyčerpávající (úplné) šetření všech jednotek (respondentů), které tvoří tzv. základní soubor (populaci), ale obvykle je to časově a finančně náročné a prakticky tak nerealizovatelné. Využívají se proto výběrové postupy, které umožňují z vybraného vzorku jednotek (respondentů) získanou informaci zobecnit na základní populaci. Obecně výběrové šetření může poskytnout velmi kvalitní informaci o základní populaci, ale jen za předpokladu, že vybraný vzorek je reprezentativní vzhledem k základnímu souboru, tj. struktura vybraného vzorku se shoduje se strukturou základní populace v co největším počtu znaků a charakteristik. Z teoretického hlediska jsou pro vytvoření reprezentativních souborů a poté i úsudků o základní populaci nejvhodnější pravděpodobnostní (náhodné) výběry (Gavora, 2010). Umožňují stanovit velikost chyb vzniklých výběrem a umožňují konstrukci matematicko-statistických odhadů a testování hypotéz pro základní populaci. Na druhé straně se tyto přístupy v praxi potýkají s problémem tzv. non-response, tedy nezískání informace od části populace zahrnuté do vybraného vzorku. Nezískání odpovědi často znamená podstatnou systematickou chybu, a může tak dojít k výraznému zkreslení získaných výsledků a závěrů.

Jednou z možností, jak se tomuto problému vyhnout, je provedení kvantitativního šetření nikoliv formou náhodného výběru, ale technikou kvótního (nenáhodného) výběru. Kvótní výběr (Chrástka, 2007) je nejrozšířenějším výběrovým postupem, který se v praxi používá

při kvantitativních šetřeních. Principem tohoto postupu je to, že se snaží zajistit shodnou strukturu základního a výběrového souboru vzhledem k několika podstatným znakům (kvótám). Kvótní znaky, které by měly zajistit shodu se základním souborem, by měly být jednoduché, snadno identifikovatelné a vzhledem k zjišťované informaci pokud možno klíčové. U osob se nejčastěji užívají věk, pohlaví, vzdělání, druh ekonomické aktivity, velikost sídla trvalého bydliště apod. Podle hodnot kvótních znaků je základní soubor rozdělen do skupin a dodržení shodné struktury vzorků znamená, že počet vybíraných osob je úměrný velikosti skupiny. Hlavní výhodou kvótního šetření je, že na rozdíl od náhodných výběrů se nemusí řešit problém nezískání informace od části jednotek zahrnutých do vybraného vzorku. Při tomto přístupu stačí najít respondenty tak, aby splňovali kvótní znaky a byly naplněny stanovené kvóty. To znamená, že při odmítnutí spolupráce je možné respondenta nahradit jiným se stejnými kvótními znaky.

Dizertační práce je zaměřena na výzkum v Libereckém kraji, ve kterém v roce 2014 nastoupilo do první třídy cca 6 tis. žáků. V první fázi kvantitativního šetření jsem použila dotazování všech ředitelů základních škol v Libereckém kraji (prosinec 2014) na počty žáků v prvních třídách, kteří nenavštěvovali mateřskou školu, abych si udělala představu o velikosti této části populace. Dále jsem zjišťovala, kolik těchto dětí může být považováno za děti ze sociálně znevýhodněných rodin. Zajímalo mě, zda se tento problém, tedy absence preprimárního vzdělávání, týká zejména dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí či i dětí z běžných rodin, které definuji jako rodiny, jejichž život není omezen sociálním nebo ekonomickým znevýhodněním (dále běžné rodiny). Toto šetření lze tedy charakterizovat jako úplné šetření, ale lze u něj očekávat, že řada škol přes urgenci neodpoví.

Návratnost byla vzhledem k počtu dotazovaných škol cca 52procentní, proto jsem toto kvantitativní šetření doplnila ještě průzkumem při zápisu do první třídy (leden – únor 2015) na vybraných devatenácti základních školách v Libereckém kraji – viz Obr. 1. V tomto případě šlo o jiný model kvantitativního šetření. Snahou bylo v první fázi šetření vybrat školy reprezentativním způsobem tak, aby odpovídaly zásadám jednoduchého kvótního výběru (přibližné respektování podílů počtu pětiletých dětí v jednotlivých okresech kraje a zastoupení škol v různých velikostních kategoriích obcí) a poté ve

vybrané škole oslovit pokud možno všechny děti, které přijdou k zápisu. Celou výběrovou proceduru bychom mohli charakterizovat jako skupinkový výběr, který spočívá v tom, že se provede nejprve výběr tzv. prvostupňových jednotek, který charakterizujeme jako náhodný výběr přirozených skupin, které již obsahují jednotky vlastního šetření, tzv. druhostupňové jednotky. Tyto skupinky se v druhé fázi již zkoumají celé, tj. jsou získávány údaje všech druhostupňových jednotek ve vybrané prvostupňové. V mém výzkumu roli prvostupňových jednotek hrají školy a úlohu druhostupňových jednotek pak zastávají žáci, kteří mají nastoupit do základní školy.

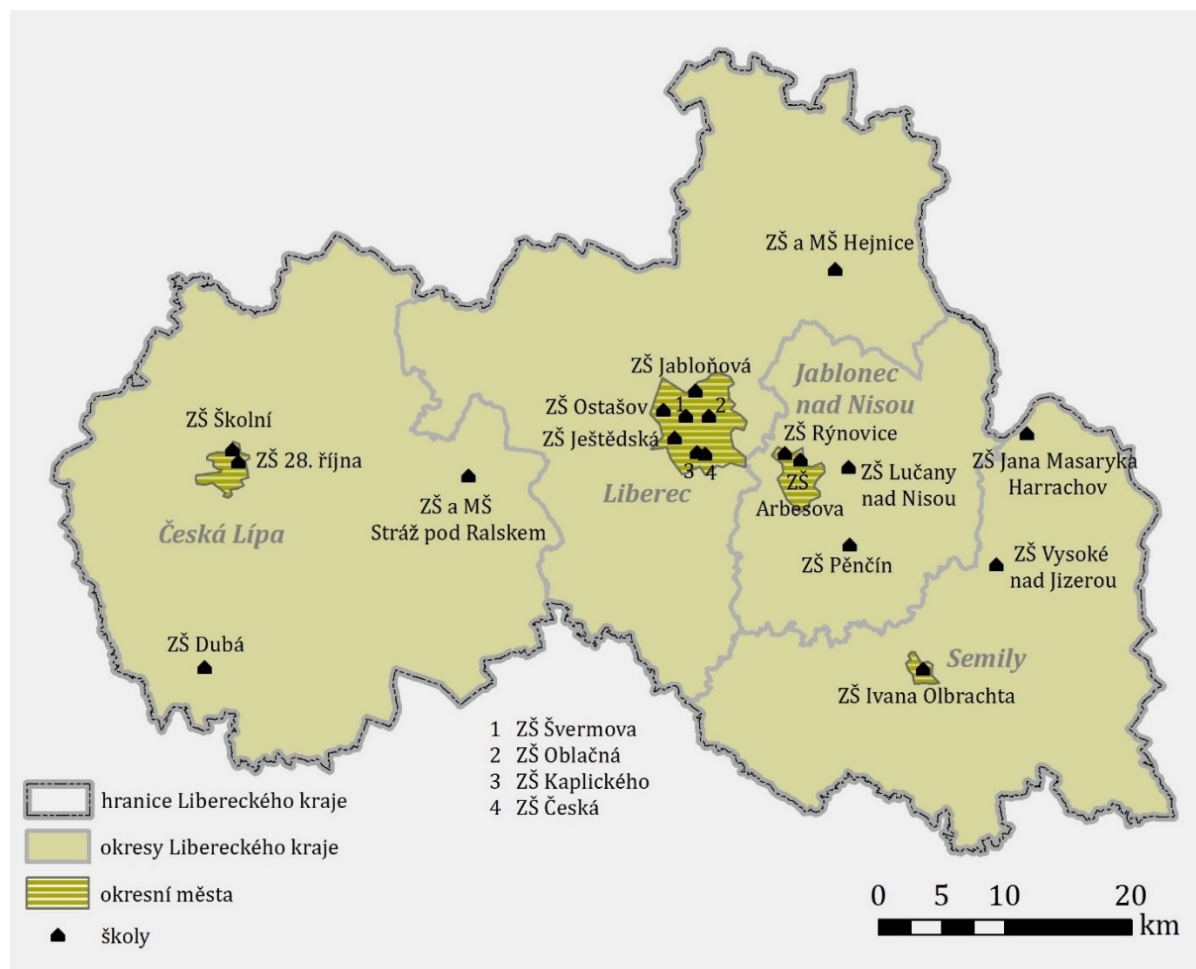
Důvodem tohoto šetření bylo jednak ověření výsledků z plošného dotazování, které bylo zatíženo nižší návratností, jednak zvolený model šetření byl východiskem pro kvalitativní fázi mého výzkumu. Při provádění jakéhokoliv šetření v populaci dětí, které nechodí do mateřské školy před nástupem do školy, je nutné vyrovnat se s problémem, jakým způsobem je najít a jak je oslovit. Výše uvedený způsob, tj. zápis do první třídy, je vhodná možnost, jak tyto rodiny identifikovat.

Všichni rodiče zapisovaných dětí na vybraných školách byli osloveni s otázkou:

Jak často navštěvuje vaše dítě mateřskou školu?

- a) 4–5 dnů týdně,*
- b) 2–3 dny týdně,*
- c) 1x týdně,*
- d) méně často nebo velmi nepravidelně,*
- e) není přihlášeno do MŠ.*

Obr. 1: Přehled základních škol v Libereckém kraji, ve kterých byl prováděn průzkum při zápisu do první třídy (leden – únor 2015).



3.4 Kvalitativní výzkum

V rámci zápisu do základních škol byla rodičům kladena otázka ohledně docházky do mateřské školy (viz část 3.3), která byla doplněna textem

Pokud Vaše odpověď na předcházející otázku byla c), d) nebo e), rádi bychom Vás přizvali k dalšímu výzkumu ...

a prosbou o telefonní či e-mailový kontakt. Všechny rodiny, které se zapojením souhlasily, byly kontaktovány telefonem nebo e-mailem k získání prvotní informace a představení výzkumu. Všechny rodiny se nepodařilo kontaktovat, respektive ne všechny měly skutečný zájem. „Koneční“ respondenti pro kvalitativní šetření byli voleni tak, aby vybrané rodiny byly podle prvotně získaných informací rozmanité. Bylo tak nakonec zapojeno sedm rodin. Jejich základní charakteristiky jsou uvedeny v tabulce 1.

Z posledního sloupce tabulky lze vyčíst, že děti ze čtyř sledovaných rodin měly odklad školní docházky již v době realizace úvodního rozhovoru a diagnostiky. Chlapec z rodiny č. 1 získal odklad školní docházky v následujícím roce. On jediný z šetřených dětí nastoupil do první třídy až v září 2016, kdy ostatní děti již byly v druhé třídě.

Rodina č. 2 vykazovala mnoho charakteristik rodiny socioekonomicky znevýhodněné (naznačují to i některé údaje v tabulce), nezahrnula jsem ji tedy do analýzy, ale pracovala jsem s ní stejně jako s ostatními rodinami, abych získala vhled do problematiky problémů rodin s nízkým socioekonomickým statutem.

Tato práce nemá za cíl rozkrývat a analyzovat důvody neúčasti dětí na preprimárním vzdělávání právě u sociálně slabých rodin, nicméně chce ukázat a diskutovat rozdíly přístupů a názorů těchto rodin s rodinami bez socioekonomického znevýhodnění. O přístupech rodin se socioekonomickým znevýhodněním se lze poučit v literatuře (např. Greger, Simonová, Straková, 2015) a v odborných studiích (např. Hůle a kol., 2015b; GAC, 2015). V mém výzkumu jsem se nechtěla pouze spolehnout na literaturu, ale rozhodla jsem se využít možnosti reálného setkávání s rodinou č. 2 a získat díky této zkušenosti poznatky a postoje, které bych mohla porovnat s ostatními rodinami bez socioekonomického zatížení.

3.4.1 Výběr designu kvalitativního výzkumu

Jako kvalitativní výzkumný design byla zvolena vícepřípadová studie. Jak uvádí Hendl (2005), v případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shromažďujeme relativně omezené množství dat

Tabulka č. 1: Přehled základních charakteristik zkoumaných rodin.

Rodina	Místo bydliště	Vzdělání rodičů	Počet dětí	Odklad školní docházky a jeho doba
1.	v krajském městě v bytovém domě	oba rodiče VŠ	tři děti	Ano – ve druhém roce výzkumu (2015/16)
2.	v krajském městě na ubytovně pro sociálně slabé	oba rodiče SOU, otec ve výkonu trestu, matka žije s přítelem	čtyři děti	Ano – v prvním roce výzkumu (2014/15)
3.	v malém horském městě v bytovém domě	matka SOU, otec SŠ	dvě děti	Ano – v prvním roce výzkumu (2014/15)
4.	v okresním městě ve starším rodinném domě	matka samoživitelka VŠ	dvě děti	Ano – v prvním roce výzkumu (2014/15)
5.	v menším městě v rodinném domě	matka VŠ, otec SŠ	dvě děti	Ne
6.	v okresním městě v moderním rodinném domě	matka SŠ, v domácnosti, otec SOU	dvě děti	Ne
7.	v okresním městě v moderním rodinném domě	matka VŠ, otec SŠ	dvě děti	Ano – v prvním roce výzkumu (2014/15)

od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.

Yin (2014) zdůrazňuje tři důležité charakteristiky případové studie:

- Případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorové i časové).
- Zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu.
- Pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.

Rozhodla jsem se výzkum koncipovat jako vícepřípadovou studii – prostřednictvím sedmi rodin (případů) se pokusím porozumět přístupu rodin ke vzdělávání jejich dětí v předškolním období a jejich přemýšlení o další vzdělávací dráze dětí. Kromě (opakovaných) výpovědí rodičů je součástí mého výzkumného šetření i zmapování situace rodin, jejich socioekonomického zázemí a všech okolností, které mohou ovlivňovat rodiny při rozhodování o vzdělávání jejich dětí. Doplnkové informace získávám rovněž z diagnostiky samotných dětí a výpovědí jejich učitelek v 1. třídě.

Jako kvalitativní design nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr (Merriam, 2009). Vždy se tak jedná o záměrnou volbu, která je nezbytná proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat. Klíčovým faktorem výběru jsou výzkumné cíle a otázky (Sedláček, 2014). V mém výzkumu jsem se snažila najít v Libereckém kraji rodiny (případy), které splňují dvě důležitá kritéria:

- vychovávají dítě, které by mělo nastoupit do ZŠ v příštím školním roce,
- dítě nenavštěvuje mateřskou školu nebo ji navštěvuje pouze ve velmi omezené míře.

Původní záměr získat běžné rodiny, jejichž děti nejsou přihlášeny do žádné MŠ, jsem bohužel nemohla úplně naplnit, jelikož jak níže uvádím, většina rodin přihlásila své děti do spádové MŠ i v době, kdy ještě nebyl povinný předškolní rok v MŠ. Zda ale dítě chodí do MŠ pravidelně nebo jen sporadicky, se nikde nezaznamenávalo a neevidovalo. Při zápisu do 1. třídy se tento údaj zapisuje do vstupního formuláře a rodiče si jsou vědomi toho, že pokud dítě nebude přihlášeno do MŠ, dojem a status rodiny to v očích učitelů může snížit nebo případně může zpochybnit dostatečnou připravenost dítěte z dané rodiny

na ZŠ. Může to souviset s podceněním základní školy směrem k rodině v otázce připravenosti na ZŠ zejména v sociální oblasti. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že učitelé na ZŠ považují mateřskou školu za kompetentní v oblasti přípravy dětí na vstup do ZŠ a důvěřují více jí než přípravě budoucího školáka pouze v rodině. Třetím důležitým kritériem pak byla ochota a zájem daných rodin podílet se na šetření.

Jak uvádím výše, rodiny jsem kontaktovala telefonicky bezprostředně po zápisech do první třídy na vybraných základních školách Libereckého kraje. Důležitým aspektem při získávání rodin ke spolupráci bylo vzbuzení jejich důvěry a po podrobném vysvětlení tématu, kterým se zabývám, i navození pocitu důležitosti jejich zapojení do výzkumu. U většiny oslovených rodin jsem se setkala s pozitivním ohlasem a příslibem spolupráce. Většinu matek zaujala diskuze o právě chystané novele školského zákona v oblasti předškolního vzdělávání týkající se povinného předškolního roku. Předškoláci z některých rodin (1, 3, 6, 7) byli přihlášení do spádové mateřské školy v místě svého bydliště, ale spíše z důvodu „nevybočování z davu“. Rodiče využívali školky pouze jako doplněk svých rodinných aktivit.

Při zapojení rodin do mého výzkumu jsem usilovala zejména o to, aby se každý případ něčím odlišoval od ostatních a aby důvody neúčasti v preprimárním vzdělávání byly rozmanité.

Šetření probíhalo v několika časových horizontech, zvolila jsem si tedy typ výzkumu charakteristický pro longitudinální případovou studii. Chtěla jsem zachytit vývoj názorů, postojů a chování rodiny v průběhu času a provést komparaci jednotlivých případů během určitého časového období. Zároveň mě zajímalo zpětné hodnocení předškolního období po vstupu do povinného vzdělávání.

3.4.2 Metody získávání dat

„Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádána a popisují každodenní život. Mají popisovat podrobnosti případu, vesměs za delší časový interval. Snažíme se přitom jít za co a kolik a blížit se k proč a jak.“ (Hendl, 2005, s. 161).

Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí. Dotazování obecně zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů. Tyto metody se mohou použít samostatně, jako je tomu v dotazníkových šetřeních, nebo v kombinaci s jinými metodami. Například zúčastněné pozorování lze doplnit neformálním rozhovorem nebo dotazníkem s cílem získat další informace (Hendl, 2005).

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek (Švaříček a kol., 2007). Pomocí otevřených otázek je badatel schopen porozumět jiným lidem, jejich pohledu, který není omezen položkami v dotazníku.

Za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru můžeme označit polostrukturovaný rozhovor (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a nestrukturovaný neboli narativní rozhovor (může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem) (Švaříček a kol., 2007).

Pro výzkum bylo použito pět typů zdrojových dat (viz obr. 2).

V roce 2015 byl:

- a) proveden polostrukturovaný rozhovor s rodiči v době po zápisu do prvních tříd
- a
- b) byla provedena diagnostika dítěte a rozhovor s ním.

V roce 2016 byla data doplněna o:

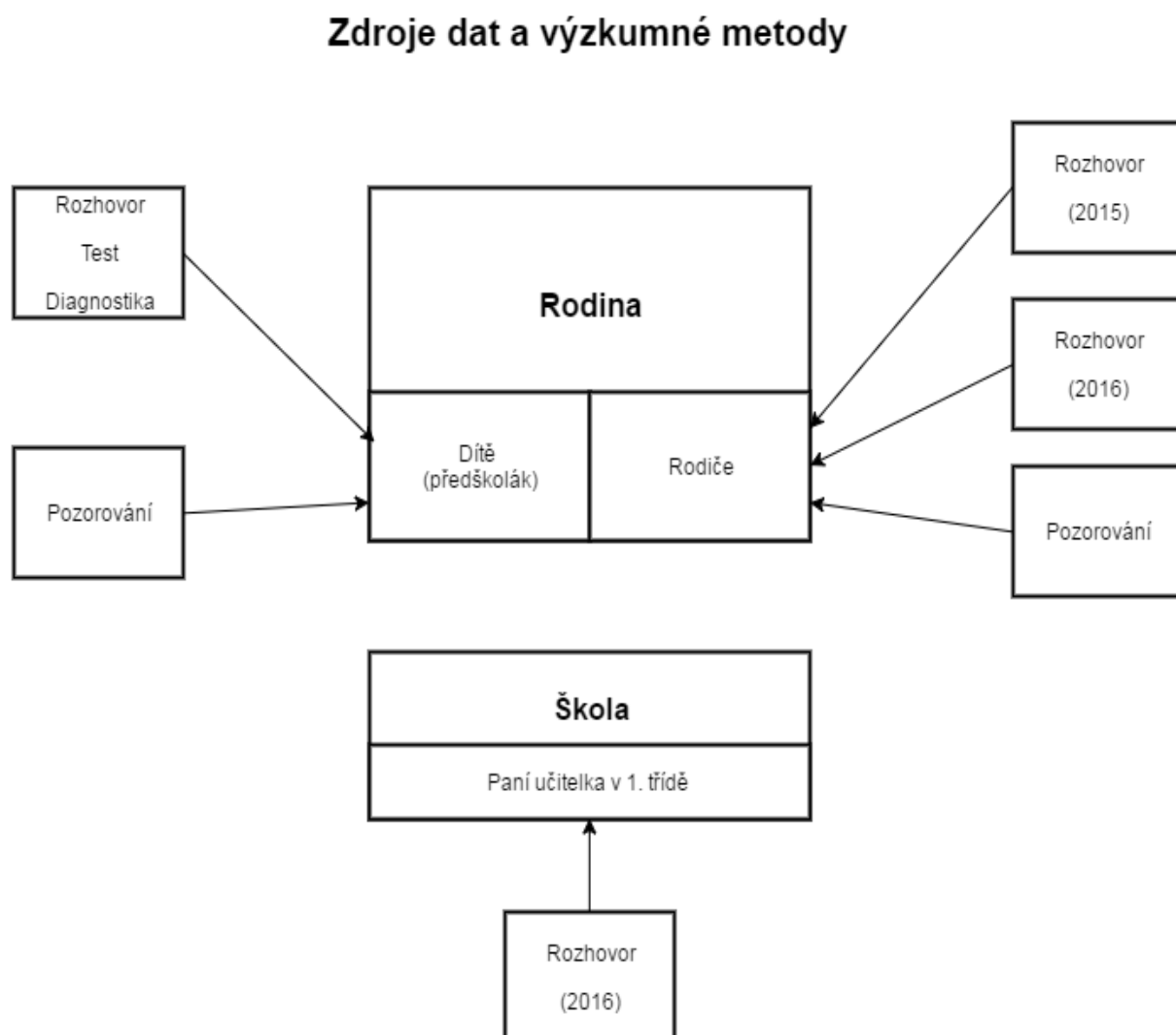
- c) polostrukturovaný rozhovor s rodiči, kteří již měli minimálně půlroční zkušenost s docházkou dítěte do první třídy
- a pro komplexnější získání informací byl veden
- d) rozhovor s učitelkou dětí.

Při všech rozhovorech byla učiněna

- e) pozorování rodiny a dětí a připojeny vlastní poznámky.

Použití více zdrojů pro šetření tak sleduje jeden ze základních principů, který uvádí Yin (2014) s tím, že všechny zdroje by měly ukazovat stejná zjištění.

Obr. 2: Schéma sběru dat



Vstupní rozhovor v roce 2015

S vybranými rodinami byl veden polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Stanovila jsem si osnovu rozhovoru složenou ze základních tematických okruhů, které korespondovaly s výzkumnými otázkami mého šetření:

- důvody nenavštěvování mateřské školy,
- postoj k výběru vzdělávací dráhy,
- volba základní školy,
- způsob rozvíjení dítěte v rodině v rámci zájmových aktivit,
- příprava v rodině na přechod z preprimárního do primárního vzdělávání,
- názor rodiny na novelu školského zákona v oblasti preprimárního vzdělávání uzákonit zavedení povinného posledního roku před vstupem do základní školy.

Na základě posledního, kontroverzního tématu (většina rodičů byla zásadně proti tomuto rozhodnutí) jsem se snažila rozkrýt jejich postoje a názory na způsob rozvoje dětí před nástupem do ZŠ a případně na úlohu státu v této oblasti.

Okruhy byly doplněny dílčími otázkami. Snažila jsem se vést rozhovory vždy po stejné linii a se stejným pořadím základních okruhů, aby mi pomohly při vyhodnocování a analýze rozhovorů. Zároveň jsem se snažila flexibilně reagovat na sdělení rodičů, abych využila poskytnutých odpovědí k hlubšímu porozumění jejich uvažování.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a uskutečňovaly se obvykle v domácnosti rodiny, ve dvou případech i mimo domácnost (park, kavárna). Délka rozhovoru byla cca 30 minut, ale vlastní setkání bylo delší, protože mu předcházela fáze neformální, jejíž účelem bylo navození důvěry, vysvětlení záměru šetření a ujištění o anonymizaci rozhovoru. Z této úvodní fáze jsem načerpala mnoho cenných poznatků o životě rodiny, které jsem si zapisovala do svých pozorovacích záznamů.

Opakovaný rozhovor v roce 2016

Rozhovory s rodinami proběhly opakovaně na jaře 2016 v druhém pololetí 1. třídy. Nosná témata rozhovorů byla shodná jako v případě vstupního rozhovoru nedlouho po zápisu. Byly zjišťovány podrobnosti přechodu do povinného vzdělávání, vnímané dopady omezené návštěvy mateřské školy, hodnocení volby základní školy. Dále jsem se tázala, zda rodina změnila pohled na zavedení povinného posledního roku před vstupem do základní školy. Forma vedení rozhovoru zůstala stejná jako v roce 2015.

Diagnostika dětí

Pro verifikaci výpovědí rodičů jsem považovala za účelné zjistit úroveň kognitivních schopností dítěte. V rámci diagnostiky byl proveden test zrakové percepce a test předmatematických dovedností použitých ve studii CLoSE (Czech Longitudinal Study of Education), která byla realizována Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v rámci projektu GAČR a která se soustředila na výzkum vzdělanostních nerovností. Cílem šetření na reprezentativním vzorku mateřských škol v roce 2014 bylo zjistit, zda a jaké jsou rozdíly mezi mateřskými školami ohledně úrovně vzdělávání a co ovlivňuje volbu mateřské a základní školy. Mezi faktory, které by tuto volbu mohly ovlivnit a které autoři studie zkoumali, patřily rodinné zázemí a kognitivní schopnosti dítěte, které však bylo potřeba otestovat. Vhodné testy vznikly na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a jejími autory jsou dr. Lenka Felcmanová, dr. Martin Chvál a dr. Michaela Kaslová.

Test zrakové percepce obsahuje subtesty, jež jsou zaměřené na rozlišení tvarů otočených podle vertikální osy, na zrakovou syntézu, na hledání geometrického tvaru na rušivém pozadí, dále na vizuomotorickou koordinaci, tedy obtáhnutí kontury geometrických tvarů, které se prolínají. Test předmatematických dovedností je zaměřen na zjištění úrovně porozumění číslu (číselná řada, počet předmětů, počet zvuků, počet bez zrakové opory při odčítání, vnímání periodicity a struktury). Podrobný popis a získané výsledky lze nalézt v knize *Spravedlivý start?* (Greger a kol., 2015) na stranách 71–94.

Důvodem pro výběr právě zmíněných testů byla především snaha zhodnotit kognitivní schopnosti sledovaných dětí pomocí věrohodné škály a metodiky. Podpořila to i moje osobní zkušenost s administrací diagnostiky v rámci projektu CLoSE v MŠ v Libereckém kraji, znalosti metodiky testů a v neposlední řadě i vhodnost tohoto nástroje, neboť zahrnuje informace z reprezentativního šetření stejně starých dětí v ČR z přibližně stejného časového horizontu a tedy umožňuje zařadit zkoumané děti v rámci stejné věkové kohorty v ČR. Vlastním smyslem provedené diagnostiky a získaného hodnocení bylo dokreslení a (ne)potvrzení údajů získaných z rozhovorů s rodiči, respektive učiteli v prvních třídách týkajících se kognitivních schopností dětí.

S dětmi ze sledovaných rodin jsem po domluvě s jejich matkami pracovala v klidném prostředí buď přímo u nich doma či v kavárně, v jednom případě v parku. Matky dětí byly požádány o nezasahování do procesu testování. Ne všechny zvládly nekomentovat či nezasahovat do mé práce s dítětem, čímž jsem získala další cenné informace týkající se života v rodině. Při diagnostice jsem dodržovala u všech dětí stejný postup a rozhovory jsem vedla podle shodné struktury. Samozřejmě každé dítě je jiné, některé rychle a bez problému navázalo se mnou kontakt, jinému to trvalo déle.

Při hodnocení výsledků testu zrakové percepce a předmatematických dovedností jsem využila hodnotící škály z identických testů v projektu CLoSE a mohla tak porovnat výsledky dětí ze sledovaných rodin s výsledky dětí testovaných v rámci projektu CLoSE, které pravidelně navštěvovaly mateřskou školu. Autoři užívají pro klasifikaci dětí a rozlišování mezi jejich výsledky tzv. STENu. Jedná se o speciální druh tzv. standardizovaného skóru, což je číslo vzniklé lineární transformací z naměřených hodnot, které nabývá deseti hodnot 1, ..., 10. Tato transformace tak umožňuje získaná data rozklasifikovat do deseti disjunktních tříd. Pro svá data užívám plošné normalizace bodů testu na steny získaná z dat šetření dětí v rámci projektu CLoSE (viz Greger a kol., 2015). Nejslabší výsledky odpovídají prvnímu STENu, naopak nejlepší desátému STENu, průměrné výsledky zhruba charakterizují pátý a šestý STEN.

Rozhovor s učitelkami v prvních třídách ZŠ

Za účelem získání i vnějšího pohledu na důsledky neúčasti, respektive nepříliš pravidelné docházky do mateřské školy, byly v průběhu roku 2016 kontaktovány učitelky dětí ze zkoumaných rodin. Většina rozhovorů (kromě rodiny č. 3) proběhla na půdě základní školy, kterou děti navštěvují. Toto „domácí“ prostředí pro paní učitelky navodilo rychleji důvěru mezi námi a dodalo rozhovorům větší uvolněnost a neformálnost. Úvodní část (15 min) nebyla nahrávána. Byl vysvětlen důvod mé návštěvy, jednoduchý popis a cíl mého šetření a neformální rozhovor o škole, třídě, kterou paní učitelka učí, a o problémech, které musí řešit jak ve třídě, tak v rámci systémového nastavení pravidel ve školství. Všechny paní učitelky, s kterými jsem provedla rozhovor, jsou zkušené elementaristky a učí minimálně deset let. Největší zatížení pro učitele vidí v nadměrné

administrativě, ve vysokém počtu žáků v prvních třídách (tím i nemožnost individuálního přístupu k nim) a problémy spojené s některými rodinami neakceptujícími pravidla daná školou.

Samotný zaznamenávaný rozhovor trval přibližně 30 minut a byl strukturován do dvou oblastí:

1) Otázky k „našemu“ dítěti:

- Mělo nějaké problémy při zahájení školní docházky?
- Co mu nešlo, co naopak šlo?
- Jaké mělo problémy v kognitivní oblasti, jaké v sociální?
- Podařilo se tyto případné nedostatky odstranit?
- Myslí si paní učitelka, že některé z těchto nedostatků byly způsobeny tím, že dítě nedocházelo do MŠ pravidelně?
- Poznala paní učitelka, že dítě nechodilo pravidelně do MŠ, případně podle čeho?

2) Otázky obecnějšího charakteru:

- Má paní učitelka ze své praxe zkušenosti s dětmi, které nenavštěvovaly MŠ?
- Pokud ano: Liší se tyto děti od „školkových“?
- Je něco, v čem vynikají a naopak v čem zaostávají?
- Z jakých rodin tyto děti pocházely?
- Myslíte si, že je nutná a potřebná předškolní příprava v rámci MŠ pro celou populaci pětiletých dětí?
- Liší se rodiče dětí, které nechodily do MŠ, od rodičů dětí „školkových“?
- Jsou mezi těmito dětmi děti s odkladem školní docházky?
- Kdyby se s vámi rodiče radili, zda mají poslat dítě do MŠ, co byste jim poradila?

Pozorování a poznámky

Jak bylo uvedeno výše, setkání s rodiči měla kromě části rozhovoru nahrávaného na diktafon i neformální část, ze které lze také usuzovat na chování a postoje rodiny, její motivy k sledovaným tématům apod. Stejně tak i diagnostika tvořila jen jistou část střetnutí tazatelky s dítětem, s kterým jsem byla v kontaktu mnohem delší dobu a neformálně s ním komunikovala. Při rozhovorech a pozorováních jsem využívala také svých zkušeností ze své původní profese učitele prvního stupně. Součástí neformálních rozhovorů s dětmi bylo i sledování jejich dovedností v oblasti komunikace, grafomotoriky, koncentrace na daný úkol a sebeobsluhy.

Po každém setkání s rodiči a dětmi tak mohly být zaznamenány poznámky potřebné k identifikaci a připomenutí myšlenek, pocitů a pohledů tazatele. Důležitost tohoto zdroje pro zarámování situace takto prováděného výzkumu nalezneme např. v Kleinman a Coop (1993).

Z návštěv a setkání bylo možno udělat si obrázek o přibližném socioekonomickém statusu (způsobem, který popisují v kapitole 2.1) a ověřit, že při svém výzkumu pracuji s běžnou rodinou (ve smyslu vymezení kapitoly 2.1). Bližší informace o socioekonomické situaci rodiny záměrně v práci neuvádím z důvodů anonymizace.

3.4.3 Analyzování dat

Před vlastní analýzou bylo nutné získaná data zpracovat a upravit. Ze zvukových nahrávek rozhovorů byla provedena transkripce do textové podoby. Přibližně třicetiminutové rozhovory odpovídaly 20–25 normostranám textu, což odpovídá zhruba čtyř- až pětihodinové práci. Pro přepis rozhovorů byla použita transkripční pravidla podle Leix (2006). Následně byly přepisy anonymizovány, tj. všechna osobní jména a názvy, které by umožnily identifikaci rodin, byly nahrazeny smyšlenými jmény či čísly nebo byly zcela vypuštěny.

Podle principů pro tento typ šetření uvedených v Yin (2014) by získaná data ze všech pěti zdrojů měla být zkoumána, kategorizována a opět složena novými způsoby za pomoci jednotlivých zdrojů. Zdrojová data (dva rozhovory s rodiči, dvojce pozorování

s poznámkami) byla analyzována odděleně pro každou rodinu individuálně, přičemž bylo postupováno podle Leatherman a Niemeyer (2005) následovně: (1) Všechny čtyři datové zdroje byly analyzovány individuálně, (2) data byla kódována, aby došlo k redukci dat na smysluplné celky a vytvoření širších kategorií pro prezentaci dat, (3) byly definovány nové kategorie syntetizováním a hledáním vzájemných vztahů a (4) porovnáním kategorií ze všech uvažovaných datových zdrojů byly některé kategorie zpřesněny nebo reorganizovány.

Následně, když byly všechny dostupné informace kategorizovány, byla provedena obsahová analýza v souladu s podobnou situací jako v Patton (1990) nebo Dvořák a kol. (2010). V mém výzkumu to znamenalo především extrakci podobných témat spojenou s rozbořením jednotlivých shod a rozdílů u jednotlivých rodin.

3.4.4 Reflexe vlastních východisek

Při posuzování kvality získaných výsledků kvalitativního výzkumu je nutné reflektovat, že výzkum jsem prováděla sama a nikoliv skupina výzkumníků, která by byla schopna lépe revidovat možné subjektivní vlivy, které by mohly vést ke zkreslení výsledků. Svou původní profesi a dlouholeté zkušenosti z práce učitelky na 1. stupni základní školy hodnotím jako výhodu při „sběru“ dat. Znalost zkoumané problematiky z pohledu praxe a zkušenosti s jednáním s různými typy rodičů mně, domnívám se, umožnily lépe pochopit rodiče i jejich děti a také s nimi empaticky hovořit, což mi otevřelo pomyslné dveře do jejich rodinných životů. Mohla jsem tak lépe pochopit vztahy v jejich rodinách a přístup k výchově v předškolním věku. Tato má domněnka vychází i z práce na jiném projektu na mém současném pracovišti,¹¹ ve kterém bylo zapojeno více kolegů a kolegyně a týkal se šetření v základních školách, kde bylo nutné získat ke spolupráci ředitele i učitele. Ze vzájemné reflexe týmu vyplynulo, že ve srovnání s kolegyněmi, které neměly zkušenost s výukou na základní škole, jsem byla mnohem úspěšnější v navazování kontaktů s pedagogy a v získávání jejich důvěry.

¹¹ Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci – katedra pedagogiky a psychologie

Na druhou stranu se jako bývalá učitelka nemohu oprostit od této zkušenosti a zažité sociální role. Postoje rodiny totiž vnímám podvědomě z pohledu pravidel institucionálního vzdělávání, což může vést k tomu, že nejsem schopná zachytit problematiku v celé její komplexnosti. Tento problém vnímám jako podstatný při vlastní analýze dat. Plánovitě bylo proto použito několik metod validace a verifikace. První metodou je triangulace údajů (Yin, 2014; Hendl, 2005) spočívající v porovnání různých datových zdrojů, které byly v šetření použity. Druhým konceptem zvýšení spolehlivosti získaných informací je tzv. řetězové dokladování (Yin, 2014; Dvořák a kol., 2010). Tento termín je inspirován kriminologií, protože se v této technice snažíme uvést vše, co by nám umožnilo „rekonstrukci případu“. Jedná se především o to, že by náš výstup měl obsahovat dostatek citací, dále by databáze vícepřípadové studie měla obsahovat nejen doklady mých tvrzení, ale i okolnosti, za nichž se objevují. Navíc by tyto okolnosti měly být konzistentní s mými otázkami, které uvažuji v případové studii.

Nahrané rozhovory jsem průběžně konzultovala se svou školitelkou a s nezávislými aktéry, aby bylo možné vyvarovat se v rozhovorech s dalšími rodinami nebo v opakovaných rozhovorech u dané rodiny možných chyb a zkreslení. Stejný postup konzultování, kontroly a reflexe jsem volila při analýze získaných dat.

4. Výsledky

4.1 Kvantitativní šetření

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, obeslala jsem všechny základní školy Libereckého kraje ve školním roce 2014/15 s krátkým dotazníkem ohledně počtu žáků prvních tříd, kteří nenavštěvovali mateřskou školu. Podařilo se mi získat údaje z nadpolovičního počtu ZŠ v kraji, které navštěvuje téměř 50 % celkového počtu všech žáků v prvních třídách. Ze získaných údajů vyplývá, že 96,1 % z těchto žáků navštěvovalo mateřské školy. Vzhledem k poměrně nízké návratnosti (ač primárně šlo o úplné šetření) je nutné brát tuto hodnotu jako odhad stavu v Libereckém kraji. Kromě tohoto bodového odhadu můžeme na základě získaných dat zkonstruovat i intervalový odhad (interval spolehlivosti – viz např. Anděl (2013)) podílu žáků, kteří navštěvovali mateřskou školu v roce 2013/2014 v Libereckém kraji. Pro moje data vychází 95% intervalový odhad (95,3 %, 96,9 %) a 99% intervalový odhad (95,0 %, 97,2 %). Přirozenou otázkou je, jak jsou dané odhady kvalitní a jak se na jejich vypovídací schopnost lze spolehnout. Negativní stránkou věci je zhruba poloviční návratnost dotazníků z jednotlivých škol, která s velkou pravděpodobností negativně poznamená reprezentativnost škol v rámci Libereckého kraje.

Při podrobnějším rozboru lze zjistit, že návratnost údajů z jednotlivých škol byla výrazně nižší u semilského a českolipského okresu. Také zastoupení jednotlivých typů škol v těchto okresech není tak vypovídající vzhledem k reálné situaci jako v případě libereckého a jabloneckého okresu. Řada škol právě z libereckého a jabloneckého okresu je vzhledem k blízkosti „zvyklá“ spolupracovat a komunikovat s Technickou univerzitou v Liberci (Fakultou přírodovědně-humanitní a pedagogickou), a domnívám se proto, že je patrně v těchto okresech větší ochota podílet se i na tomto šetření. Odhady v jednotlivých okresech Libereckého kraje a jejich rozdíly ukazuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3: Účast dětí v posledním roce předškolního vzdělávání, okresy Libereckého kraje

Okres	Návratnost	Zjištěný podíl žáků prvních tříd, kteří navštěvovali MŠ	95% intervalový odhad podílu žáků celé populace
Liberec	64,2 %	95,2 %	(93,7%, 96,7%)
Jablonec nad Nisou	61,8 %	94,9 %	(93,2%, 96,7%)
Semily	37,3 %	99,4 %	(98,7%, 100,0%)
Česká Lípa	37,2 %	97,2 %	(95,5%, 98,9%)

V dalších úvahách se zaměřím vzhledem k výše řečenému na data pouze z okresů Jablonec nad Nisou a Liberec. Pokud bychom jejich údaje srovnávali s údajem o podílu pětiletých dětí navštěvujících MŠ v LK (93,3 %), pak bychom mohli konstatovat, že odhadovaný interval pro podíl žáků navštěvujících poslední ročník mateřské školy tuto hodnotu v případě jabloneckého okresu zahrnuje a v případě libereckého leží blízko dolní hranice. Je však nutné si uvědomit, že přímé srovnání není zcela korektní, neboť návštěvnost pětileté populace není totéž jako sledování populace před nástupem do školy, což bylo předmětem mého zjišťování.

Jak již bylo zmíněno výše, v popisovaných okresech jsou vhodně zastoupeny jednotlivé typy škol včetně základních škol speciálních, což je důležitý aspekt při odhadu podílu dětí s nízkým socioekonomickým statusem z těch, co nenavštěvovaly mateřskou školu. Ze zjištěných údajů vyplývá, že tento podíl činí 17,8 %. Ze získaných dat také můžeme zkonstruovat 95% intervalový odhad pro tento podíl v celé populaci a dostaneme (9,0%, 26,6%). Vzhledem k tomu, že odhadovaný podíl dětí v okrese Jablonec nad Nisou a Liberec, které nenavštěvovaly mateřskou školu před nástupem do základní školy, již poměrně dobře koresponduje s oficiálními údaji odpovídajícími situaci v LK (viz výše), můžeme předpokládat, že odhadovaný podíl těch, kteří pochází z rodin s nižším socioekonomickým statusem v okresech Jablonec nad Nisou a Liberec, může být

dostatečně spolehlivý pro základní konstatování. Obecně lze jistě tvrdit, že větší část dětí, které nenavštěvují MŠ (v LK), nejsou děti ze sociálně vyloučených skupin, a má tedy smysl tuto skupinu dále zkoumat. Samozřejmě velikost této skupiny může být v různých regionech ČR rozličná, nicméně s odkazem na diskuzi v minulé kapitole ohledně Libereckého kraje a jeho jisté průměrnosti v kontextu ČR se lze oprávněně domnívat, že populace dětí, které nenavštěvují MŠ a které nejsou ze sociálně vyloučených skupin, je pro výzkumné účely smysluplná i v kontextu celé ČR.

Jestliže hovoříme o zavedení povinné předškolní docházky a zejména o tom, jaké části populace se tato povinnost dotkne, pak nesmíme zapomenout na děti, které jsou sice zapsány do mateřské školy, ale dochází tam nepravidelně.

Těmito aspekty jsem se zabývala v druhé fázi svého výzkumu popsaného v předcházející kapitole, tj. průzkumu na devatenácti kvótně vybraných základních školách (viz Obr. 1) u zápisů do prvních tříd s cílem oslovit pokud možno všechny rodiny, které k zápisu přijdou. Toto šetření se týkalo vzorku cca 10 % budoucích prvňáčků v Libereckém kraji. Díky pochopení vedení škol a úsilí učitelek u zápisů bylo získáno 578 vyplněných dotazníků, což odpovídá 94 % rodinám, které k zápisu dorazily. Z údajů dotazníků vyplývá, že mateřské školy navštěvovalo naprosto pravidelně 96,0 % dětí, přičemž 95% intervalový odhad tohoto podílu je (94,2 %, 97,8 %), a 3,1 % dětí nepravidelně, tj. příslušný intervalový odhad je (1,4 %, 4,7 %).

4.2 Kvalitativní šetření – analýzy rodin

Ze všech datových zdrojů jsem se snažila získat co nejvíce informací s cílem použít analytický přístup zaměřený na případ a aplikovat obsahovou analýzu, v níž se vynořují témata typická pro jednotlivé rodiny. Analýzu jednotlivých rodin prezentuji dále v této kapitole. V kapitole 5 následně analyzuji témata a oblasti napříč daty z jednotlivých rodin. Své takto získané poznatky dokumentuji autentickými vyjádřeními respondentů.

4.2.1 Rodina č. 1

Tato rodina se třemi dětmi žije v krajském městě v bytovém domě. Oba rodiče jsou vysokoškoláci, zařadila bych je mezi rodiny se středním socioekonomickým statusem. Z opakovaných rozhovorů a pozorování v rodině č. 1 jsem identifikovala následující témata: a) zdravotní problémy a s nimi související silná fixace na matku, b) vzdělání a všestranný rozvoj dětí na prvním místě, c) problémy s nastavenými pravidly školské politiky.

Zdravotní problémy a s nimi související fixace na matku

Každodenní zdravotní problémy a oslabená imunita všech tří dětí (8, 5, 2 roky) ovlivňují chod domácnosti a způsobují časté absence dětí jak v základní škole (nejstarší chlapec J.), tak v mateřské škole (chlapec L. a dívka M.). Tato skutečnost je i příčinou nízké docházky do MŠ předškoláka L.

„nechodí tam z jednoho jasného důvodu, jelikož je neustále nemocen.“

Paní M. děti vychovává téměř sama, manžel je pracovně často mimo domov, prarodiče z matčiny i otcovy strany žijí ve sto kilometrů vzdáleném městě a navštěvují se jen několikrát za rok. Děti vzhledem k časté nemocnosti jsou mimo kolektiv pouze s matkou doma a jsou na ni fixované. Pokud je L. zdravý, jde do MŠ, ale raději by byl s maminkou doma, je nesmělý a není zvyklý na kolektiv dětí, často ráno tvrdí, že ho něco bolí, či pláče, aby nemusel jít do MŠ.

„on je takovej zakřiknutej, že třeba nechat ho někde takhle v neznámém prostředí samotného tak jako, to nechce, to těžce nese ... ale když je to prostě nacvičená situace anebo ví, do čeho jde, anebo jsem ve stejný místnosti, tak nemá problém.“

Situace se mírně zklidní v době, kdy L. začne chodit do MŠ s mladší sestrou, která je průbojnější a méně plačtivá. Nicméně matka děti vyzvedává již po obědě, protože tam nechtějí spát a jsou raději doma.

Dle paní M. za problémy se zařazením do kolektivu a někdy až přehnaná fixace na matku a rodinné prostředí může i skutečnost, že chlapec byl přijat do MŠ až jako předškolák. Mateřské školy v současné době nemají volné kapacity a tím, že paní M. byla s M. na mateřské dovolené, nebyl L. přijat do MŠ již ve třech letech.

„což té školce trošku zazlívám, že nebyla volná dřív.“

To stejné si myslí paní M. o chlapcově zdravotním stavu. Pokud by navštěvoval MŠ již v mladším věku, jeho imunitní systém by byl odolnější.

„zkuste si sehnat volný místo, když jste ... takhle s bubnem a jdete hlásit dítě ... napíší si mateřská dovolená a je po ptákách, ani ťuka ... takže si myslím, že by na tom třeba byl lepší zdravotně, kdyby byl nemocen už dřív ... kdyby si to prostě odbyl dřív...“

Zdravotní problémy a z toho vyplývající obtížná adaptace na cizí prostředí byly jedny z důvodů, proč se paní M. rozhodla navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu s cílem posouzení školní zralosti L.

„tam mi doporučili jednohlasně odklad, no. lékařka taky hlásila, že by mohl být za rok zdravější...“

Nicméně při opakovaném rozhovoru po půl roce vyjádřila paní M. pochybnosti a zklamání nad tím, že se vlastně nic ohledně zdravotního stavu chlapce nezměnilo.

„nemocen je stále. ještě navíc tam byl problém kvůli medikamenci z alergie, že přestal růst, tak jsme ještě byli v nemocnici a řešili, že neroste...“

V oblasti zrání a školní připravenosti není paní M. jednoznačně přesvědčena o tom, že odklad školní docházky byl správný krok.

„takže řekla bych, že jako jo, že září a říjen bylo ještě vidět, že trošičku dozrál, ale myslím, že by to zvládnul i v tý škole, nejsem přesvědčená, že to něčemu pomohlo ... neuškodilo, ale ani nějak nepomohlo...“

Dle paní učitelky v první třídě, kterou začal L. v září 2016 navštěvovat, patří mezi nenápadné a klidnější žáky, moc se nezapojuje do kolektivu a má časté krátkodobé absence.

„nevím, jak to brát dalece vážně, zda to jen není tím, že se mu zrovna nechce vstávat.“

Vzdělání a všestranný rozvoj dětí na prvním místě

Oba rodiče jsou vysokoškoláci a dbají na rozvoj dětí ve všech oblastech. Děti mají častou absenci v ZŠ a MŠ, proto matka nastavila doma pravidelný režim, podobný dle ní domácímu vzdělávání.

„ráno rozdám léky, čištění zubů, taková ta hygiena, snídaně vždycky je. no a potom se dělají buďto nějaký úkoly, psaní, omalovánky a podobně, trvám na tom, aby to důsledně všechno udělal. pak máme hodinu angličtiny, což máme výukový materiál s DVDčkem.“

Paní M. nechce, aby děti kvůli častým nemocem měly problémy při nástupu do vzdělávacích institucí, proto od nich důsledně vyžaduje dodržování režimu a plnění aktivit, které pro ně přes den naplánuje. U staršího syna kladně hodnotí komunikaci se školou.

„... dostává nějaký úkol ze školy, se prostě podíváme na týdenní plány, který nám paní učitelka pravidelně vyvěšuje na internet a podle toho něco dostane.“

Paní M. klade důraz na učení se cizím jazykům.

„staršího otravujeme s ruštinou, děsně je nadšený, ale jako. něco už dá do kupy.“

Ač jsou chlapci často doma, snaží se paní M., aby navštěvovali i volnočasové řízené aktivity s cílem zvykat si na kolektiv dětí a na jinou autoritu, než jsou rodiče. Z toho důvodu oba chlapci navštěvují tréninky bojového sportu. Paní M. doufá, že je to zocelí a pomůže při případné sebeobraně. Vidí jako výhodu, že tam L. chodí se starším bratrem a má v něm oporu.

Pro rodinu je vzdělání dětí prioritou, proto se aktivně staví k výběru základní školy pro své děti. U staršího syna hledali školu, která by byla blízko vysoké školy, kde M. v té době studovala, nicméně pro velký počet dětí ze spádové oblasti nebyl chlapec přijat a nastoupil

do ZŠ, kam rodina spádově patří. S touto školou je rodina velmi spokojena a pro předškoláka L. nepřemýšlí o jiné škole.

„je jak jazyková tak počítačová, což v dnešní době jsou takové základní stěžejní věci. dobrý přístup učitelů a je to takový rodinný. oni prostě si pamatují ty děti, takže když je potom někde viděj nebo tak se zdravěj nebo tak # což mi přijde ideální, že ten učitel ví o těch dětech, i když je mimo.“

Paní M. je klidnější ohledně zápisu do první třídy, dle ní by měl letos vše zvládnout.

„zápis doufám, že proběhne hladce. více méně z jeho strany neočekávám žádné problémy. myslím si, že ty úkoly, co tam dostane, by měl bez problému dát, jako když to dal loni, tak letos možná už bez toho stresu tolik.“

Problémy s nastavenou legislativou

Když byly L. tři roky, paní M. byla gravidní s M. Nicméně chtěla, aby L. nastoupil do MŠ alespoň na dopoledne a mohl se pomalu adaptovat na kolektiv. Bohužel nabídka míst v MŠ nestačila poptávce rodičů na zapsání dětí, proto měli přednost pouze předškoláci a děti zaměstnaných rodičů.

„myslím si, že kdyby bylo víc mateřské školy a více míst tam. každopádně hlásila jsem ho už předtím a bylo mi to odmítnuto s tím, že tady v centru města zkuste si sehnat volný místo.“

Nemilé překvapení zažila rodina před zápisem do 1. třídy po roce odkladu školní docházky. V rámci rovnoměrného naplnění ZŠ ve městě zřizovatel změnil spádové obvody pro jednotlivé školy a L. najednou patřil do jiné ZŠ. Aby sourozenci mohli být ve stejné škole, rodina bohužel musela přistoupit k obejití vyhlášky zřizovatele a část rodiny si změnila místo trvalého bydliště („přestěhovali se“ k příbuzným). Paní M. o tomto nechtěla mluvit na diktafon, nikdy dle svých slov nepodváděla, nicméně toto rozhodnutí jí přijde nesmyslné a rodinám komplikuje situaci. Nezjišťovala, zda je to takto systémově nastavené v celém státě či zda je to jen zásah regionální školské politiky. Neví, jak by zvládala tři děti každé ráno vodit do jiných škol. L. při otázce, jak se těší na zápis do 1. třídy, odpověděl: „jo, musím se přestěhovat, abych mohl do té školy, co můj brácha.“

4.2.2 Rodina č. 3

Rodina č. 3 se dvěma dětmi žije v menším podhorském městě ve vlastním bytě, oba rodiče mají středoškolské vzdělání, podnikají v turismu. Patří mezi rodiny s vyšším socioekonomickým statusem. Z opakovaných rozhovorů a pozorování v rodině č. 3 jsem identifikovala následující témata: a) ambice rodiny připravit dítě na jeho úspěšné uplatnění v životě, b) eliminace nedostatků z vlastního dětství, c) rodina jako dominantní prvek ve výchově a vzdělání, d) nástup do první třídy – velká změna v životě rodiny.

Ambice rodiny připravit dítě na jeho úspěšné uplatnění v životě

Rodina žije v podhorském městě, které nabízí velké množství především sportovních aktivit uprostřed přírody, což paní L. kladně hodnotí a snaží se syna vést k tomu, aby se plně věnoval již v předškolním věku různým sportům a aktivitám, aby si potom mohl vybrat, v čem bude chtít být úspěšný. Matka se snaží každý den naplánovat, aby byl naplněn co nejvíce činnostmi.

„takže, když jde ráno na ten lyžařskej trénink, potom vlastně jdeme domu na oběd ... a většinou ještě naplánujeme nějakou další akci. jdeme do bazénu nebo jsme hodně loňskou zimu jezdili na bruslích. to jsme spojovali s tou němčinou, že jsme vlastně měli hodinu němčiny, po němčině jsme šli na brusle na hodinku, a pak už jsme vlastně přijeli domu.“

Kromě sportovní přípravy preferují rodiče výuku německého jazyka, a to zejména z důvodu častého lyžařského soustředění ve Švýcarsku, kam jezdí V. se svým strýcem a zároveň trenérem. Dle paní L. sport naučí V. disciplínu, trpělivost a získá větší sebevědomí, což při opakovaném rozhovoru v době, kdy chlapec již navštěvuje ZŠ, potvrzuje.

„V. tím, že byli hodně v tý cizině a sportuje a je hodně mezi trenérama a je hodně takovej disciplinovanéj, tak můžu říct, že nemá problém jakoby s chováním. jo. že se zařadil, jak je zvyklej opravdu jako disciplína. bejt tam včas a to si myslím, že mu pomohlo a že to bylo rozdílnější oproti těm jiným

dětem. jsem koukala, když tam třeba v tý družině lítaj zleva doprava. takže tak... “

Slova paní L. potvrzuje i paní učitelka, která učila V. v první třídě.

„seděl v první lavici, vzorný žák, neztrácel pozornost. byl zvyklý vše udělat a vypracovat precizně a odevzdat celé hotové, i když ho to třeba tolik nebavilo. “

Dle paní učitelky je matka V. v přípravě na školu přehnaně důsledná, dbá o maximální a bezchybný výsledek.

Eliminace nedostatků z vlastního dětství

Na své dětství paní L. nevzpomíná moc pozitivně.

„že takový to naše vyrůstání na těch sídlištích, co si pamatuju já jako dítě. bylo naprosto nudný ... nenaplňující a sedávali jsme po lavičkách a ... nebylo to tolik naplňující, jako mají třeba děti v XXX. “

Chce synovi dopřát to, po čem vždy toužila (anebo si uvědomuje, že jí to chybí nyní v dospělosti), tj. naučit se na vrcholové úrovni lyžovat, hrát tenis a získat kvalitní jazykovou výbavu.

„nebylo to dřív tolik zvykem. já jsem osumdesátej první ročník, takže my jsme chodili do kroužků samozřejmě zpívání, tancování, takovýhle ... ale ráda bych uměla tenis nebo perfektně lyžovat. “

Paní L. je ráda, že nyní žije v XXX a že může i po finanční stránce V. dopřát a nabídnout co nejvíce možností a aktivit.

„... jo a když už jsou i finance na to, aby se jako V. mohlo zaplatit tohlencto ... ty tréninky na tenis nebo na ty lyže třeba... “

Rodina jako dominantní prvek ve výchově a vzdělání

V. byl přihlášený do MŠ, nicméně docházel tam sporadicky a většinou až po skončení lyžařské sezóny.

„v době, kdy není povinná ta školní docházka, tak jsme tak nějak využívali toho, že ta mateřská školka povinná nebyla a mohl dělat ty ostatní jiné aktivity...“

Mateřskou školu bere paní L. jako potřebnou, ale nedávali ji na první místo.

„brali jsme ji jako doplněk.“

Dle matky byl V. v šesti letech, kdy měl nastoupit do ZŠ, ještě nedostatečně zralý a hravý.

„tak odklad jsem mu dala hlavně kvůli tomu, že mi přišel ještě hodně dětský, že si chtěl hodně hrát ... takovej nesoustředěnej mi přišel ... ve srovnání s těma ostatníma vrstevníkama si myslím, že nebyl tak ... tak připravenej na to, aby mohl v tý škole opravdu vnímat a poslouchat.“

Zároveň připouští, že vše u zápisu zvládnul.

„tak sama učitelka říkala, jak je šikovnej chytrej kluk ... kterej teda škoda mu dávat odklad ... ale i přes to jsme mu ho dali.“

Paní učitelka, která učila V. v první třídě, si na paní L. ze zápisu pamatuje.

„když přišli s matkou poprvé na zápis, matka razantně prohlásila, že bude mít odklad ... když V. při zápisu hned na nějakou otázku rychle neodpověděl, matka odpovídala za něj nebo ho případně opravovala.“

Vzhledem k odlišnému režimu rodiny, než mají ostatní předškoláci, a možná i z obav, jak to budou zvládat, paní L. chtěla posunout dobu, kdy bude muset rodina nastavit pravidelný každodenní režim a případně eliminovat množství aktivit, které s chlapcem podniká. Zároveň neskrývá obavy z toho, jak ovlivní všechny aktivity V. nástup do primárního vzdělávání.

„taky můžeme v září zjistit, že budeme muset omezit ostatní věci natolik, abychom se víc soustředili na školu.“

Je nutné zdůraznit, že chlapec při diagnostice při testu předmatematických dovedností dosáhl nejlepších výsledků ze sledovaných dětí (STEN 8) a v testu zrkové percepce byl nadprůměrný (STEN 6). Při vypracování úkolů byl pomalejší, ale velmi pečlivý, práci neodbyl.

Je otázka, zda mu každodenní rychlé tempo nastavené matkou vzhledem k jeho osobnostním vlastnostem a pomalejšímu tempu prospívá.

Nástup do první třídy – velká změna pro život rodiny

Ač V. byl zvyklý na určitý režim a disciplínu ve sportu, přesto nástup do první třídy byl pro celou rodinu náročný. Zároveň se V. narodila sestra, proto paní L. neměla tolik času jako dříve, aby se synovi intenzivně věnovala celý den.

„no. teď jsme museli začít být disciplinovaný trošičku my @ a takže to je asi tak jediný no. takový to dovážení do školy. taková ta pravidelnost. že si člověk nemůže říct. teď se pojedete do Švýcarska a nemůžeme, že jo. a i celkově jsme jako cestovali. nebo tak takže jsme prostě tímhle omezený no...”

V. nastoupil do první třídy až v sedmi letech a paní L. si myslela, že vše půjde snáz a rok odkladu školní docházky pomůže synovi školu lépe zvládat, ale je trochu zklamaná.

„trošku jsem si myslela, že bude samostatnější ... jak říkám. dlouho mu trvají úkoly. než si to připraví, teď ho musím zkontrolovat. takže je to takový, že nestíháme. nestíháme moc toho. i když se vyzvedne třeba hned po obědě. tak když nám teďka začnou tréninky. skončily lyžařský. teď nám začne příprava lyžařská letní. do toho tenis ... a pak ty úkoly opravdu. ty úkoly by nemusely být. @“

Při tréninkové zátěži již nemusí vždy stačit síly na vypracování domácích úkolů tak precizně, jak si to paní L. představuje.

Změny a i s tím spojené problémy ve škole a v celé třídě nastaly po pololetí první třídy, kdy paní učitelka, kterou děti milovaly a dle paní L. byla velmi klidná, pohodová, na děti měla přiměřené nároky, odešla na mateřskou dovolenou. Jako zástup za ni nastoupila paní učitelka v důchodu, která má děti také ráda, ale je více autoritativní a vyžaduje mnohem rychlejší pracovní tempo, což dle paní L. má často za následek strach V. i ostatních dětí ze školy.

4.2.3 Rodina č. 4

Rodina č. 4 žije ve starším rodinném domě v okresním městě, je neúplná, matka V. vychovává dvě dcery sama, je vysokoškoláčka, rodinu bych zařadila mezi rodiny s nižším až středním socioekonomickým statusem. Z opakovaných rozhovorů a pozorování v rodině č. 4 jsem identifikovala následující témata: a) nedůvěra matky ke státním institucím, b) důraz na svobodný vývoj dítěte ve vstřícném a podnětném prostředí.

Nedůvěra matky ke státním institucím

Z rozhovorů s paní V. vyplývá, že v průběhu svého života dospěla k názorům a jednáním, které neodpovídají většinovému chování společnosti. Svědčí o tom styl oblékání, preference makrobiotické stravy a velmi kritické vyjadřování se směrem ke státním či veřejným vzdělávacím institucím a systému vzdělávání a na straně druhé místy až nekriticky pozitivní pohled na alternativní zařízení.

„což i bohužel v tom předškolním vzdělávání je kladen důraz jenom jakoby na ten intelekt. a na ten výkon jo. a já si myslím. že má-li být ... vyrůst zdravý člověk z toho dítěte. tak je potřeba, aby byl opravdu rozvíjen rovnocenně.

... ale to není tím. že to jakoby ty paní učitelky nechtějí jo. ale prostě tím systémem, jak je to dané ... necílí se jenom na ten intelekt ... a to je asi jediné. to hlavní, co asi já vytýkám tomu školskému vzdělávání. že ty děti jsou tak jednostranně přetěžované. jakoby fakt je to hodně o tom intelektu. a o tom výkonu. ale každý z nás a právě ty děti vidím, jaký mají potenciál.“

Negativní postoj k oficiálnímu školství může souviset i se vzpomínkami na svou školní docházku, ze kterých vystupuje především jistá uniformita, kolektivnost a pevný řád tehdejší doby.

„já právě to vidím na sobě. že já jsem vyrůstala v té ... klasické škole, kdy to hodně bylo daný tím ... výkonem jo. a celkově to ohodnocení a přijetí ze strany jako veřejnosti. tak moje přijetí bylo jen skrze ten výkon a to včetně těch rodičů jo. který samozřejmě to zase dělali jen kvůli tomu, že oni tak byli vedený jo.“

Pro své dvě dcery se snaží hledat jiné cesty ve výchově a vzdělání, preferuje jejich spokojenost, radost ze hry a z práce, dobrovolnost, volbu činností a vnitřní motivaci. Nechce, aby zažily to, čím prošla ona v osmdesátých letech 20. století.

„moji rodiče vlastně ... moje mamka. který teďka je šedesát osm let. že jo a v té době toho ... komunismu docela drsného ... a všichni jim říkali. jo. to je třeba ty děti takhle vést. tak oni nás takhle vedli, že jo. a neviděli v tom nic špatného ... člověk jim to nevyčítá. že spousta věcí ... mi vlastně docházelo až s tím příchodem těch mých dětí...“

Ovlivnila ji zřejmě i negativní zkušenost se starší dcerou.

„které úplně neodsuzuju, ale spousta věcí mně tam chybí ... a takže měla jsem zkušenost s tou starší dcerou, ne úplně ve všem dobrou...“

Je nutné však poznamenat, že ani starší dcera však nechodila do zcela běžné školy.

„a to jsme třeba vybírali, že chodila třeba do malotřídky v KKK, kde mně to bylo velmi sympatický. prostě první tři roky ... taková vesnická škola, kde hodně je to propojený s tím vesnickým životem ... a vůbec forma malotřídek mě přijde sympatická. co všechno tam z hlediska té socializace nastává. navíc třeba tam v té škole dole je ještě školka. jo. takže tam je to opravdu propojené. velmi propojený. ale i tak vidím. takové obavy a takovou jakoby nechut'. protože dost často děti dělají věci, který je třeba fakt nebaví.“

Důraz na svobodný vývoj dítěte ve vstřícném a podnětném prostředí

Paní V. vnímá velmi vážně svoji odpovědnost za rozvoj a vzdělávání svých dětí již v předškolním věku. Veřejné mateřské školy však vesměs neakceptuje jako instituce, které dítě rozvíjejí po všech stránkách. Je samoživitelka, nemohla s dcerami zůstat doma a sama je vzdělávat, hledala tedy něco, s čím by více souzněla než s klasickým školstvím. Matka se snaží, aby se dcery věnovaly tomu, co je baví a co vidí pro sebe jako smysluplné. Klade důraz na emoce, na fyzickou odolnost, ale nikoliv na drill a povinnost. Jako podstatný vnímá prožitek, radost ze hry, nikoliv činnost zaměřovanou pouze na výkon a kognitivní oblast.

„že M. ještě chodí na různé kroužky a třeba jeden z nich je tady v čajovně. je to takový výtvarný ateliér. který trvá myslím hodinu a půl a to vidím úplně. tak jak jí to baví tak. ta koncentrace tam je. opravdu je ochotná hodinu a půl se koncentrovat soustředit na to. že něco tvoří. něco tam vzniká. je to takový hezký. protože to vidí. ten výsledek.“

Matka vychází z toho, že k všestrannému rozvoji dítěte je nezbytná svoboda a možnost experimentování. Snaží se dát dcerám dostatek volnosti a chce, aby si vše vyzkoušely.

„taky doma. to je neuvěřitelné. vůbec se jako nebojí. tuhle říkala. tak já si ušiju kabelku. a teďkon vezme látku a fakt jako si to ustříhne. navlíkne jehlu. sešije. jo, takový jakoby ... jak třeba i tam v té školce mají možnost a ten dar toho rozdělovat ten oheň. @tak@. tak mi třeba taky máme doma kamna. tak prostě zatopí v kamnech jo. a nebo i tak. tak jo. tak já to uvařím ... tak jako fakt takový odvaha. do všeho se pustit. a velká neustále inspirace jo. ona i hodně vidím jak i tvoří. pořád něco jako modeluje. a maluje a stříhá a spojuje.“

Toto směřování vede i k tomu, že je preferována alternativní škola s prvky lesní nebo waldorfské pedagogiky. Matka se přidala k podobně smýšlejícím rodinám, které založily lesní mateřskou školu,¹² do které docházela její mladší dcera.

„... a pak teda v ten okamžik byla tady další iniciativa. vlastně vznikla waldorfská iniciativa. a jejím cílem bylo založení lesního klubu. vlastně takový klasický lesní školky. a ta je v kopcích v RRR. to je mezi XXX a YYY v těch nejvyšších kopcích. fakt jako nádherný prostředí. úplně nádherný lesy. louky ... prostě takovej ráj jo.“

Do první třídy M. nastoupila do školy s alternativním programem s prvky lesní a waldorfské pedagogiky, kterou paní V. spoluzakládala a aktivně pomáhala s přípravou a chodem školy.

¹² V dalším textu budu používat termín lesní školka, který je v běžném jazyce používán a i šetřené rodiny ho používaly.

„a vlastně M. začala chodit do úplně první třídy @v historii@ této školy. protože když ona začala chodit. tak byla zrovna otevřena...“

Paní V. je spokojena s výběrem školy, s paní učitelkou a dosavadní výukou a životem uvnitř této komunity, kde jsou i rodiče její součástí.

„určitě právě s tím velmi individuálním přístupem. s tím jak s těmi dětmi komunikuje. jak se dokáže na každého v uvozovkách napojit. i jak vidí z toho většího celku to fungování celé té třídy. tak jak to přizpůsobuje těm daným podmínkám. velmi aktuálně. tak to jsme spokojeni.“

I paní učitelka v rozhovoru nešetří chválou ohledně začlenění M. do kolektivu v 1. třídě.

„já si myslím že M. neměla vůbec žádné problémy ani sociální ani vědomostní, protože M. vlastně šla s tou hlavní partou. zde měla šest dětí, které znala ze školky. pět no. ona byla šestá. takže šest dětí vlastně, kteří se znali. to byla taková hlavní grupa. šla z naší lesní školky, kterou jsme měli předtím a tím, že ona šla vlastně o rok později, tak byla i hodně připravená. já mám takové dvě holčičky a já říkám, že jsou přezrálý. oni uměj všechno ... všechno prostě umí a navíc ještě M. je hodně jako lačná. jí se všechno líbí, ona ráda tvoří. to je dítě za odměnu. @“

Se starší dcerou měla matka zkušenosti pouze z běžné ZŠ a nyní je velmi ráda, že M. může navštěvovat tuto alternativní školu.

„mě velmi pozitivně překvapilo, jak tam funguje ta třída už teď jako celek jo. ono je to těžké, že jo. přišlo spousta dětí. které ... nebo spousta. dvanáct ... třináct. které se neznaly. takže tam trochu to byla taková individuální ... a teďkon už fungují jako celek a myslím si, že je tam vidět až takový jako léčebný vlastně impuls jo v tom. co se odehrává. že některé ty děti. které ... to platí i o mé dceři. které měly s něčím v uvozovkách problémy. že něco měly obavy. tak opravdu díky tomu působení v té škole se tohle hodně zlepšilo.“

4.2.4 Rodina č. 5

Tato rodina je čtyřčlenná, žije v menším městě v rodinném domě. Paní I. je vystudovanou stavební inženýrkou, její manžel pracuje jako stavební dozor u zednické firmy. Za prací dojíždí do nedalekého okresního města. V době prvního kontaktu s rodinou byl syn V. předškolákem a dcera A. byla tříletá. Z opakovaných rozhovorů a pozorování v rodině č. 5 jsem identifikovala následující témata: a) důraz na sounáležitost a mezigenerační vztahy v rodině, b) nesnadné hledání vzdělávací cesty pro děti.

Důraz na sounáležitost a mezigenerační vztahy v rodině

Paní I. jako důvod neúčasti svého syna v mateřské škole uvedla, že nebyl očkovan. V dalším rozhovoru však přiznává, že by netrvala na pravidelné docházce svých dětí do mateřské školy ani v případě, kdyby problém s přijetím neočkovaných nenastal. Vzpomíná si, že v dětství navštěvovala své prarodiče jen velmi málo a prakticky vždy pouze o prázdninách, což ji mrzelo. Má velmi dobré vztahy se svými rodiči i rodiči manžela a chce, aby její děti byly s nimi ve větším kontaktu, než kdysi ona byla se svými prarodiči.

„ale jako zase si myslím. že si ty menší děti víc užijou rodinu. třeba já jsem neměla vůbec možnost jako menší dítě být třeba s babičkou a dědou. jenom třeba o prázdninách za odměnu. @že jo@. a třeba vím. že A. i V., protože máme výbornou. to je moje tchýně vlastně. že mají babičku...“

Pro rodinu je velice důležitá mezigenerační výměna zkušeností, kladou důraz na rodinné vztahy a pouta s prarodiči dětí. Nejde jim jen o pomoc s obstaráním a pohlídáním dětí při pracovním vytížení, ale stanovili si pravidelný režim, kdy děti určité dny v týdnu tráví u prarodičů, kteří se jim rádi věnují.

„takže tam máme ještě druhé výchovné prostředí u babičky ... kde je babička. děda a teda ještě svobodný švagr. cože se potom asi taky. k tomu dostaneme. vlastně pro V. počítač ... V. hodně baví počítání. že si s dědou hodně povídají o číslech. co to vlastně je ... písmenka taky, ale čísla jsou zábavnější. to může

jako ... má nějakéj vjem asi jako lepší a s dědou hráli karty. takže čísla a to. to ho hrozně baví. “

Rodiče paní I. bydlí padesát kilometrů daleko, děti se s nimi vidí méně často, ale o to je to intenzivnější.

„takhle. co jsou prázdniny u našich. to jsou vždycky dlouhodobé pobyty. jo. třeba jarní prázdniny tam byly. o prázdninách tam byl čtrnáct dní ... protože on hodně miluje dědu. mýho tatínka, protože děda je takový rozvážný. tak tatínkovi už je čtyřiasedmdesát let. tak je rozvážnější a tak jdeme něco dělat a tak připravit to náradí a samozřejmě mu vykopou ty brambory úplně jinak než chtěl. ale prostě jako jenom vždycky tak jako řekne. no oni mi nějak nepomohli @. jo a teď on jim staví ty boudy a opejkaj každý den buřty. a jako nemá žádnéj problém.“

I v opakovaném rozhovoru téměř po roce paní I. oceňuje velkou pomoc od svých i manželových rodičů. V obou rozhovorech se na mnoha místech dotýká vztahů a komunikace s nimi. Ukazuje se, že v řadě situací prarodiče sice nesouhlasí s řešením rodiny (např. v otázce očkování), ale respektují ho, považují především za důležité, že se na něm paní I. s manželem shodli.

„co jsme přistoupili k tomu, že neočekujeme děti. tak to tak jako přijala. že o mě jako věděla, že jsem jako divná a praštěná a J., že mi to toleruje. to je jako jeho věc. takže to bere. že je to naše rozhodnutí. ona třeba řekne. že její názor.“

Tento moudrý přístup prarodičů umožňuje, že se rodiče nebojí s nimi své problémy diskutovat a nechat je podílet se na výchově dětí.

„vím. že A. i V. protože máme výbornou. to je moje tchýně vlastně. že mají babičku. která je taková klidná prostě a trpělivá. takže to беру jako pozitivum. že přebíraj něco...“

Nesnadné hledání vzdělávací cesty dětí

Dětství malého V., dokud byla paní I. na mateřské dovolené, probíhalo stejně jako u většiny jeho vrstevníků. Když mu byly čtyři roky, rozhodli se rodiče, že potřebuje kolektiv a ač byla paní I. ještě s mladší dcerou doma, šli s V. na zápis do MŠ. Tam je ale čekalo překvapení.

„tak prostě, když mu byly ty čtyři. tak jsme šli na zápis do XXX a no a tam jsme narazili na to. co jsme předtím vůbec jako neřešili. že V. není vůbec jako doočkovaný. protože měl reakci na třetí očkování a my s manželem jsme se začali jako ptát. a vlastně jsme zjistili, že je to takové. jako problematické. že je zřejmě. takovej citlivější na určité látky. ale z pohledu oficiálního lékařství je očkovatelný.“

Manželé byli ale rozhodnutí synův organismus nezatěžovat dalším očkováním, museli tuto situaci řešit. Paní I. sice ještě byla s dcerou na mateřské dovolené, ale částečně se chtěla již vrátit do práce. V tom ji pomohli manželovi rodiče, kdy vždy dva dny v týdnu měli děti u sebe a tři dny byly doma s paní I. Přesto paní I. hledala možnost nějaké MŠ či dětské skupiny pro V., aby byl v kolektivu stejně starých dětí. Přes známé sehnali lesní školku, kam V. během jednoho roku chodil. Z finančních důvodů ale jen jednou či dvakrát týdně. V té době ještě lesní školky nebyly akreditované MŠMT jako předškolní zařízení a tedy nedostávaly příspěvek od státu. Proto by pro rodinu každodenní docházka do této skupiny byla finančně neúnosná.

Rok před nástupem do školy paní I. chtěla, aby si V. zvykal již na pravidelný režim.

„tím, že právě má nastoupit teďkon v září do školy ... tak jsem chtěla, aby chodil aspoň ... aby měl ten režim jo. protože to jsem já na něm viděla. že mu jako chybí nějaký ten rytmus. těch pracovních dnů a víkendů. a tak prostě jsem to řešila ... do XXX nás opětovně nevzali. my jsme tam přišli. tam řekli, že to nejde. tak jsme byli vlastně. tady v YYY. ale tady se na nás nedostalo. protože jsme nebyli YYY. nebyli spádoví a zrovna bylo hodně předškoláků. paní ředitelka mi říkala. že bylo hodně předškoláků. takže jsme to nejdřív řešili tak. že jsme ho aspoň přihlásili na takový jako kroužek předškoláka.“

který je na soukromé škole. že by tam chodil i. že tam bude chodit jednou týdně. dvě hodiny vždycky. a tam je taková ta předškolní příprava. aby věděl. že se sedí v lavicích, že tam je nějaká paní učitelka.“

Přes toto řešení, nebyla paní I. spokojená a cítila, že V. potřebuje každodenní předškolní přípravu, chtěla jako matka pro to udělat maximum, aby V. byl připraven na vstup do ZŠ.

„tak jsem našla tady. kousek od nás je soukromá křesťanská škola. AAA, no a tam paní ředitelka prostě si prostudovala legislativu a tak prostě řekla, že dobře. na čestné prohlášení rodičů a prostě V. vlastně nastoupil tady do školky od října. jo také od října teďkon chodí a bude chodit až do srpna. chodí tady vlastně do malé soukromé školky.“

Pravidelnou docházkou do této soukromé MŠ se paní I. částečně uklidnila a i viděla u V. posun v dovednostech potřebných pro vstup do školy. Problematické však bylo, že v této „školce“ je V. nejstarší a je jediným předškolákem. I volba základní školy nebyla pro rodiče zcela jednoduchá.

„my jsme to s manželem hrozně řešili...“

Během cesty hledání vhodné předškolní instituce pro syna, kde není na překážku, že chlapec není očkovaný, se paní I. seznámila se skupinou lidí a rodin, které hledají primární i preprimární instituce či přímo zakládají skupiny pro své děti s alternativním programem a odmítají státní systém školství. Jejich zaujatost a nadšení pro hledání nových cest jí byla sympatická, proto se s manželem rozhodli, že V. půjde k zápisu do první třídy do nově vznikající školy s prvky lesní a waldorfské pedagogiky v místě jejich bydliště.

„a hned jak jsme tam vešli do té místnosti tak prostě visel na paní učitelce. přinesl ji židli. aniž by mu řekla jo. a prostě hned reagoval. dokonce i nějakou říkanku, což mu jako vždycky trvá dlouho než se tak jako odhodlá. no a to s paní učitelkou tam dělali něco. a rukama bouchali a dřívkama a to. takže hned jsem viděla, že jako reaguje není to jako. @že by byl nějaký zaostalej@ ...“

Byli však poté i u zápisu do spádové základní školy, který však dopadl zcela jinak než ten předcházející.

„což mě docela překvapilo. že fakt na tom zápise v BBB, která má prostě výbornou pověst. a všechno. známe tam ty lidi, který tam choděj a zrovna na zápise se nám podařilo. asi jsme neměli zrovna štěstí. pani učitelka byla nějaká unavená a V. já jsem přemýšlela, co jako dělal a na konci mi to došlo. on přesně dělal to. co ona vůči němu. že ona ho vlastně částečně jako ignorovala.“

I tento zážitek patrně přispěl k rozhodnutí, že V. nastoupil do alternativní školy. Paní I. si je vědoma, že pokud by škola s alternativním programem nevznikla, musel by V. chodit do spádové běžné základní školy. Rodina však není primárně proti státním vzdělávacím institucím.

„zase jsme to nebrali. že se nutně chceme vyčlenit. spíš jsme tady využili té možnosti že tady. ta iniciativa vznikla a že si myslíme i manžel, kterej spíš takovej pragmatik jako tak i mě to docela překvapilo. že s tím neměl problém jo. že když poznal o co jde ... my hodně jsme se s těmi co to zakládali jsme se bavili o čem to je, byli jsme i na různých jako setkáních. abysme jako viděli. jako školy jaký to funguje a tak. abysme věděli. a docela se nám to zalíbilo jo, že prostě tam není takové to vynucování. takovej ten dril jenom no...“

V opakovaném rozhovoru téměř po roce paní I. vyjadřuje velkou spokojenost s výběrem školy pro V.

„jako rodič jsem velmi spokojená a myslím si, že i manžel je velmi spokojenej. když se o tom bavíme a bereme to hlavně tak. že to V. vyhovuje. jeho stylu ... jo. že on je spíš takový manuální. a prostě má rád pohyb hodně. a že i sám vidíme, že plno věcí. jak ten přístup vlastně. k tomu vyučování je trochu jiný.“

Z rozhovoru s paní učitelkou v 1. třídě lze vypožorovat méně snadný nástup a začlenění V. do kolektivu, možná způsobené častějším střídáním předškolních zařízení a jeho méně komunikativní povahou.

„tak V. to má od začátku roku do teď vlastně úplně stejně. že někdy prostě se tak jako zasekne a spí. a bylo to stejné na začátku roku i teď. je jakoby unavený. vždycky ta únava ho vypne. ale pravda co se změnilo, je kontakt

s dětma. že na začátku školního roku bylo pro něj obtížnější navazovat kontakty se spolužáky. je pravda ... že on nebyl z té hlavní party, která sem šla dohromady. takže i když některé ty děti znal. protože chodil chvíli k nám do lesní školky. byl tam vlastně ty poslední roky před školou. ale byl takový že si zalézal a byl takový hodně ... radši prodléval a to už teď není. o hodně lépe navazuje sociální vztahy. “

Paní I. však vnímá i možné negativní aspekty alternativního programu, které by mohly pro mnohé rodiče být dost podstatné.

„třeba. já jsem s tím teda počítala ... ale třeba ani ne tak škola jako to. že okolí se strašně diví. že V. ještě nechte ... jo. že nechtou vůbec. tak třeba moji rodiče. maminka zvláště jako párkrát si to nechala vysvětlit. a třeba i vím. že V. to třeba někdy i trápí. třeba když začal chodit na skauta tak třeba jeden čas hodně řešil. že si tam nemůže přecíst některé věci... “

Počítá, že po zkušenostech získaných s V. i mladší dceru, která není očkováná, budou vést stejným směrem jako V. Ukázalo se však, že i soukromá církevní školka se obává přijímat neočkované děti, a tedy paní I. stojí před rozhodnutím, co dále. Jednou z možností je nechat dítě doma a hlídání zajistit společně s manželem a prarodiči. I v případě povinné docházky řešení vidí přes domácí vzdělávání.

„takže by se napsalo. že budeme mít domácí vzdělávání. a zapíšeme se prostě jenom někde papírově. a i jako vím. že kolegyně. co dělají třeba ve školství. tak s tím mají docela problém. že takhle už nahánějí ty prvňáky. že aby je někteří rodiče vůbec posílali do školy a teď mají ještě hlavu s tím. že budu dohánět pětiletý. “

4.2.5 Rodina č. 6

Rodina č. 6 žije v moderním rodinném domě v klidné části okresního města. Manželé jsou oba středoškoláci a vychovávají dva syny, předškoláka M. a třináctiletého O. Otec podniká, rodinu finančně zabezpečí. Matka do doby, než šel jejich mladší syn do základní

školy, nepracovala. Rodina patří k rodinám s vyšším socioekonomickým statusem. Z opakovaných rozhovorů a pozorování v rodině č. 6 jsem identifikovala následující témata: a) hyperprotektivní¹³ výchovný styl rodiny, b) reflexe vlastního dětství.

Hyperprotektivní výchovný styl

Ze získaných dat zaznívá u rodiny č. 6 významný akcent na vnímání potřeb dítěte, který by bylo možné v řadě případů hodnotit až jako přehnaný. Matka svým synům vychází vstříc ve snaze splnit jejich přání, snaží se je uchránit před nepohodlím a nepříjemnostmi, ulevuje jim od jakýchkoli povinností. Dle ní není nutné, pokud je doma, aby se chlapci zapojovali do domácích prací a do chodu domácnosti, vše pro ně nachystá a připraví.

Jak ukázaly výpovědi paní J., tento přístup je s pravidelnou docházkou mladšího syna do mateřské školy neslučitelný. Snaží se respektovat jeho přání, když usoudí, že je jeho odůvodnění rozumné, vyhoví mu. Není pro ni problém mu vše splnit, bere to jako samozřejmost.

„když má náznak, že je @ nemocnej @ ... rýmu a cokoli a někdy, když se mu třeba i nechce, že si chce odpočinout nebo že je ošklivo, že prší a že se mu nechce na procházku v pláštěnce ... tak jako si myslím, že není důvod, aby musel...“

Dokonce i paní učitelka v mateřské škole, kam chlapec dochází jen občas, ji upozorňovala, že se jí zdá, že syn může vše. Matka upozornění vnímá, ale své jednání na jeho základě nijak nekoriguje.

„takže třeba, když tam zůstává na spinkání, tak třeba zapomeneme plyšáka. tak já říkám. že mu ho přinesu a paní učitelka mi říká. nevozte ho. já mu tady půjčím. a M. mami přivez mi ho. a já říkám jo. ale pro mě není problém jako se tam stavít ... a paní učitelka začíná kroutit očima. že jako ... @ no jo no...“

¹³ Hyperprotektivní výchovu Vališová a Kasíková (2007) označují jako přes míru ochraňující, Langmeier a Krejčířová (2006) jako nadměrně starostlivou.

Při diagnostice M. rád spolupracoval, nechal se namotivovat a byl velmi milý, komunikativní, ale ještě v projevech dětský a ne úplně zralý na školu. To se projevovalo v častém odbíhání od zadané činnosti, v krátkém soustředění se na danou činnost a v neschopnosti pracovat samostatně.

Také staršího syna, kterému je čtrnáct roků, vozí matka každý den do školy a ze školy, snaží se mu věnovat a být k dispozici. Pokud se jde se sousedkou projít či si zaběhat, starší syn jde s nimi. Ráda mu také připravuje svačinu do školy, nechce, aby si ji někde sám kupoval. Tento svůj přístup obhájí i proti manželovi s tím, že jsou to děti a ona vnímá jako správné jim zajistit maximální péči. Otec s postojem manželky nesouhlasí, ale na změny ve výchově synů rezignoval.

„nevím, jak to je. ale já mám asi trochu jiný názory než tatínek v tomhle tom ... ten to řeší úplně jinak tohleto. asi ... takže my se v tomhle ... už to ani moc nějak neřešíme. už to nechává na mně no. prej to vzdal. tak nevím, jestli to tak je. nebo jestli mu to je jedno ... radši už to s ním ani neřeším ... je to takový ... nejsem sama bez nich a ani mi to nevadí jako. jsem ráda s nima.“

V době opakovaném rozhovoru již mladší syn chodí téměř rok do základní školy a paní J. pracuje. Denní režim rodiny se tak významně změnil a matka má pocit, že synové musí být již samostatnější. Z rozhovoru však vyplývá, že její výchovný styl se ale nezměnil. Mimoděk přiznává, že synové nemají nastavený jasně daný režim.

„ale doma nemá nastavený režim, kdy má co dělat. u úkolů hrozně moc smlouvá, zkouší zprava, zleva ... já se nechám ukecat...“

Podle svých slov respektuje paní učitelku, ale na druhé straně hodnotí, že školních povinností je příliš mnoho.

„dle mého je toho ale na děti v první třídě moc...“

Z následného rozhovoru s paní učitelkou v první třídě vyplývá, že M. není zvyklý soustavně a pravidelně pracovat a zaostává za dětmi. Paní učitelka si myslí, že jeho problémy pramení z nedůsledné péče doma a z jeho pohodlnosti a nenastavení pravidel v rodině. Nechce mu proto nic odpustit, což se projevuje i tím, že dostává domů úkoly navíc.

Chování a postoje matky se projevují i ve vztahu k družině, přičemž negativně hodnotí činnost vychovatelek. Má pochopitelnou starost o své dítě, ale vůbec si nepřipouští, že řada problematických momentů v družině vzniká tím, že syn nemá správné návyky z rodiny.

„družina ... víc dbát na oblékání, dohlédnout ... připomenout, kdy se obléknout, kdy svlíknout ... svačina ... M. se nenají, celý den nesvačí, musí s každým si popovídat a nic nestíhá ... pravidelnost v jídle, musí se nahánět, aby něco dopoledne snědl.“

Paní učitelka v 1. třídě by nepoznala, že M. navštěvoval mateřskou školu velmi nepravidelně, nicméně předškolní přípravu považuje za nenahraditelnou.

„ano, určitě jeden rok, je nutný režim, kolektiv, návyky, střídání činností...“

Reflexe vlastního dětství

Rodiče matky byli v jejím dětství velmi zaměstnaní, pracovali celé dny v restauraci a na ni a jejího mladšího bratra měli málo času. V raném dětství trávila proto mnoho času u babiček, později se již starala sama o sebe, ale i o bratra. Na jedné straně výchovu rodičů vnímala jako volnou, ale naopak ji poznamenala starost o domácnost a hlavní její zátěží se stala péče o bratra, která byla zejména na ní. Především tyto zkušenosti přispěly k jejímu jinému přístupu ve výchově svých synů.

„nebo mi přijde i zbytečný, aby starší hlídal svého bráchu ... no to už mám asi z domova, to mám asi z dětství ... takže mu nedávám žádné instrukce ve stylu: teď budeš hlídat, já jdu tamhle ... ne, tak to u nás nefunguje.“

Negativně pocíťovaná povinnost spočívající v péči o mladšího bratra ve svém dětství se také projevila v názoru na značný věkový odstup mezi chlapci.

„já jsem chtěla věnovat se jednomu a až bude trochu samostatnej tak druhýmu, no. takhle to mám hozený já no ... myslím si, že je to takhle dobře. on ten starší už je ... umí se o sebe postarat, když já se musím věnovat tomu malýmu.“

Nechce kopírovat svoje dětství a dělat stejné „chyby“ jako její rodiče. Snaží se proto svým synům vytvořit zázemí lepší, než které měla ona sama, potřeby a zájmy synů jsou pro ni na prvním místě.

„já si třeba ani nepamatuju, že by mamka dělala svačinu do školy jo @ takový nevím no... já jsem vždycky vedle těm holkám záviděla, že si rozbalej tu svačinu. z domova ... a já jsem si musela svačinu vždycky koupit v krámě, když jsem šla do školy jo, tak to jsem vždycky tý svý sousedce záviděla. že to má od tý maminky takový načančanej. tak ted' to dělám M. furt.“

Chlapci nejsou ve svém životě příliš zvyklí na své prarodiče. Je to dáno jednak okolnostmi, protože maminka J. již nežije, její tatínek má novou rodinu a manželova maminka bydlí ve vzdálenosti cca sto kilometrů. Nicméně i za této situace je zřejmé, že matka příliš aktivně vztahy svých synů k prarodičům neposiluje. Prarodiče manžela ani svého otce nenavštěvují, vždy oni jezdí za svými vnuky. Otec manžela bydlí nedaleko a občas se zastaví

„nebo si s nimi tady děda zahraje na zahradě, ale jinak tam kluci v podstatě ani nespali sami ... jsou furt se mnou.“

Zcela odlišný má matka vztah ke svému bratrovi.

„můj brácha. ten funguje jako strejda úplně úžasně. kluci ho milujou a M. s ním i usne. takže v pohodě ten ho zvládá ... brácha přijde kdykoli. takže ... ten funguje.“

Bratr v rozhovoru vlastně zastihuje otce chlapců.

„brečel manželovi a nešel s ním spát. to asi taky není dobře no. ale nevím. není zvyklej no ... ale já si myslím, že to je chyba toho manžela no. že by se mohl trochu ... no nevím ... to už je asi zase na jiný téma.“

4.2.6 Rodina č. 7

Rodina č. 7 žije v rodinném domě na okraji okresního města. Manželé (on SŠ, ona VŠ) vychovávají dvě dcery. Otec podniká, rodina patří mezi rodiny s vyšším socioekonomickým statutem. Z opakovaných rozhovorů a pozorování v rodině č. 7 jsem identifikovala následující témata: a) předškolní výchova akcentující rodinné aktivity, b) aktivní přístup k výběru vzdělávací dráhy, c) dítě s ADHD – obavy, zklamání a naděje.

Předškolní výchova akcentující rodinné aktivity

Dívka je zapsaná do spádové MŠ, nicméně ji navštěvuje velmi nepravidelně. Rodina preferuje volnější režim s akcentem na rodinné aktivity. Rodiče vidí důležitost této instituce, ale spíše pro děti z méně podnětného rodinného prostředí.

Paní I. je nyní na mateřské dovolené, docházku do MŠ nevnímá jako každodenní povinnost pro předškolačku S. a nechává to na její momentální chuti, náladě či na zdravotním stavu. Nicméně je s MŠ velmi spokojena, ví, že dcera, pokud se rozhodne tam jít, je tam spokojená.

„moc se jí tam líbí, nikdy v zásadě nebrečela a nebo že by měla problém tam být ... ba naopak teď pro ni musíme chodit vždycky až přesně v půl pátý, protože tam chce být co nejdýl a chce si ty děti užít.“

Mateřskou školu oba rodiče považují za nepostradatelnou.

„už i kvůli budování nějakých vztahů a aby se naučila chovat a nějak reagovat mezi dětma ... prostě si myslím, že je potřeba...“

I když je paní I. nyní na mateřské dovolené, je ráda, když jde občas S. do MŠ, protože neví, zda by zvládla to, co nabízí mateřská škola, plnohodnotně nahradit.

„ve školce to funguje krásně davová psychóza, to co není doma, to jí ve školce, protože to jedí ostatní děti ... a jakou mají autoritu učitelky oproti nám rodičům, prostě to je ... tam si uklízí ... jediné dobře, že ty školky jsou nebo že tyhle instituce jsou.“

Rodiče oceňují profesionalitu a pedagogický přístup paní učitelek, nevnímají MŠ jen jako „hlídací“ instituci, ale jako nenahraditelný prvek zejména v oblasti utváření vztahů k ostatním dětem i dospělým. Otec zmiňuje, že je zastáncem povinné docházky do mateřské školy především z důvodu, že by to pomohlo začleňování menšinových etnik do většinové společnosti.

„ale já jsme pro to, aby byla povinná školcová docházka od první do třetí třídy tečka. už právě z těch sociologických hledisek ... a je to o tom. že už dneska ty děti ve školce koukaj na ty cikány skrz prsty. protože s nima v tý školce nejsou. kdyby s nima v tý školce byli. tak se naučej mejt budou mít nějaký řád. budou muset bejt aspoň čistě oblečený. jinak jim to prostředí dá sežrat a ty děti bílý když to takhle řekneme. tak ty bílý děti se naučej s těma menšinama významně líp vycházet...“

Oba rodiče nesdílejí stejný názor ohledně povinné předškolní docházky. Paní I. vyhovuje nynější systém, tedy určitá volnost a dobrovolnost v docházce do MŠ. Chce si ještě dcery užít a zároveň se spolupodílet na tvorbě rodinných volnočasových aktivit mimo MŠ. Ač rodina uznává pozici MŠ ve vzdělávacím systému, povinnost docházky by viděla spíše u sociálně slabých rodin v přípravě na vstup do základní školy.

Aktivní přístup k výběru vzdělávací dráhy

Oba rodiče pocházejí z rodin, kde vzdělání bylo jednou z priorit. To se přirozeně odráží i v jejich hodnotovém žebříčku, ve kterém zajištění kvalitního vzdělání pro dcery zaujímá nejvyšší příčky. Pro oba manžele je tak velmi důležitá možnost zvolit školu, protože si nemyslí, že všechny školy jsou stejně kvalitní, a nesouhlasí proto, aby dítě muselo nastoupit do základní školy, kam podle spádové vyhlášky patří.

„což si myslím, že je špatně mělo bejt takhle upřednostňovaný ... že bysme měli mít možnost volby a že by to nemělo být kategorizovaný podle toho, jestli tam já spadám nebo nespádám, že by to dítě.“

Pečlivě proto vybírali pro S. základní školu.

„a my jsme si vybrali tu školu. která má to renomé podprahově udělaný tak, že vybírají ty děti, aby se nestalo to, že tam přijde nějaký činitel. který dokáže to. že rozvrátí celou tu třídu. stačí dva nebo tři jedinci, který to zvrtnou. stáhnou na tu jednu stranu. tak proto jsme si vybrali tuhle školu ... ne proto. aby tam bylo málo cikánů, ale aby tam ty děti byly sociologicky adaptovaný. a ne aby tam byly nějaký veličiny. který to podrazej, ale nikdo to není schopen zaručit že jo.“

Rodiče zvolili školu, která má v každém ročníku několik paralelních tříd. Aktivně se i snažili zjišťovat informace o možné budoucí učitelce a ovlivnit zařazení S. do třídy s učitelkou s největším pedagogickým renomé.

„a někdo nám byl zákulisně doporučen jako, že jsou všichni šikovný. ale ta konkrétní paní učitelka. jedna z nich, že by měla být pan pedagog. že ty děti ji milujou, ale přísnou ruku. což si myslím, že zrovna moje dítě potřebuje. tak pak jsme se na doporučení. že si máme tu učitelku napsat do požadavků. nějakým způsobem bysme měli mít tady tu paní, která nám byla doporučena. ale nebylo to o tom. že bych věděla, že tam má učit někdo a kvůli tomu bych tam šla. samozřejmě, když už tam jde to dítě. tak se snažím, aby toho učitele z mého pohledu měla pro ní jako nejvhodnějšího.“

Ačkoliv jsou rodiče aktivní ve vztahu k zajištění dobrého vzdělání, nesnaží obcházet daná pravidla a hledat tak nejlepší řešení za každou cenu. Pokud by S. nebyla přijata na vybranou školu, dle jejich slov by respektovali spádovou základní školu. Je však nutné poznamenat, že i tuto školu hodnotí poměrně pozitivně. Je tedy otázkou, jak by se ve skutečnosti chovali, pokud by měli akceptovat školu, která z jejich pohledu není kvalitní.

Důležitost vzdělání, ale na druhé straně realistický pohled matky na život dokládá i následující situace ve sledované rodině.

„dokonce jsem ji dala do mateřský školy už ve dvou letech. do placený anglický školky. jsem si myslela, že to pro ní bude dobře. že se naučí anglicky. a bylo to špatně ... prostě bylo všechno špatně jako...“

Tato negativní zkušenost matku velmi poznamenala, uvědomuje si, že ji dcera potřebuje. Přestože uznává důležitost mateřské školy a pravidelnou docházku do ní v pozdějším věku, tak i v době pracovních povinností (před mateřskou dovolenou s druhou dcerou) se snaží, aby dcera nechodila do MŠ pět dní v týdnu, a kdykoliv je to možné, tráví s ní čas doma.

Dítě s ADHD – obavy, zklamání a naděje

Při prvním setkání matka popisuje obavy rodičů, jak S. bude zvládat docházku do školy.

„protože ona je hrozně živá. má trošičku problémy s koncentrací. je to samozřejmě rok od roku lepší udržet to dítě v klidu na jednom místě. aby neházelo rukama. aby vydrželo na jednom místě aby nevykřikovalo otázky. tak já mám jen trošku strach z toho jak to bude fungovat. jestli ona bude schopná zvládnout. soustředit se tak. aby ji neunikly nějaké podstatné informace. protože ona je vnímavá šikovná. všechno zvládá, co se po ní chce. ale ta hyperaktivita jí souží ... já to vidím i na logopedii. ona i díky tomu špatně mluví. cokoli po ní chci udělá dobře. všechno vysloví perfektně. ale když pak mluví. tak při učení ona sleduje všechno kolem, kde kterej pták letí a je vidět. že je to trošku problém. tak se bojím, aby stíhala vnímat to, co má vnímat. a aby tam byl ten efekt. kterej tam má být.“

Matka se o své dceři radila s paní učitelkou v mateřské škole. Ta ji ubezpečovala, že všechno je v normě, že S. je šikovná, s návštěvou v pedagogicko-psychologické poradně doporučuje počkat podle toho, jak se bude S. projevovat v první třídě. Matka však cítí, že není vše u dcery zcela v pořádku ve srovnání s jejími vrstevníky, mnohokrát v rozhovoru

své postřehy a obavy vyjadřuje. Cítí, že S. je jiná, a to nekoresponduje s kritérii a požadavky, které mají nastavené v rodině.

„je šestiletá, ale připadá mi jak kdyby tomu dítěti byly čtyři roky, čemu věří ... jako maminko ... v šesti letech řekne, že by si ze všeho nejvíc přála létat. kdyby byla z půlky víla a z druhý půlky mořská panna ... prostě to je. je to takový ... je to takový hodně fantazijní dítě ... nevím jak to funguje u jiných dětí, ale co mám třeba kamarádku. tak její dítě, co šlo do první třídy, tak ta je o dva měsíce jenom starší než naše S. tak to je opravdu šolačka. bere to zodpovědně. snaží se dělat jako ty úkoly. chce zapadnout. chce mít jedničky a je taková dospělá. tak já nevím, jestli je to normální, ale prostě chová se tak jako dospělé. moje dítě vedle ní, který je jenom o dva měsíce mladší, prostě se chová jako dítě. který prostě věří. že existují skřítkové ... nevím no, jak to bude jako fungovat...“

I výše zmíněné obavy přispěly k tomu, že rodina pečlivě zvažovala, do které základní školy by měla S. nastoupit a která učitelka by ji měla vést (viz předcházející téma). S. skutečně nastoupila do vybrané školy a do třídy, ve které vyučovala paní učitelka, kterou si přáli. Při opakovaném rozhovoru v době, kdy S. chodí již téměř rok do první třídy, na přímou otázku paní I. uvádí, že je spokojena se ZŠ i s paní učitelkou, nicméně přiznává, že toto období bylo pro ně s manželem velmi náročné. Vyplnily se totiž obavy z toho, že S. bude mít ve škole problémy, a rodiče nevěděli, jak jí pomoci.

„je to boj ... a vzhledem k tomu, že je pomalejší a hyperaktivní, tak se s ní musí víc pracovat. a byly to pro mě někdy ze začátku. než jsem si trochu navykla ... měla jsem trochu pocit, že mi to dělá i naschvál prostě ... že to dělá špatně nebo že u toho dělá scény.“

Rodiče navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, kde jim potvrdili podezření na poruchu pozornosti a doporučili se domluvit s paní učitelkou na menší zátěži při vyučování.

„abychom si teda ujasnili, jestli to naše dítě má nebo nemá nějakou poruchu pozornosti. kdy nám teda bylo. nechci říct posvěceno, to ne. nebyla to přímo

jako diagnostika, ale byla to spíš jenom konzultace. kdy nám teda paní řekla, že to vypadá, že jako ano a že bysme jí měli vyjít vstříc. a že se máme domluvit s paní učitelkou, jestli na to potřebujeme papír. nebo ne, načež si myslím. že moje paní učitelka papír nepotřebuje. takže jsme jenom v rámci nějakých pokynů ... ale je to prostě těžší. je to těžší ta práce. pro mě je to těžší práce, pro učitelku...“

Spolupráce s paní učitelkou však není zcela jednoduchá, i když jí paní I. chválí.

„takže jsme spokojení. je přísná, což ale pro naše dítě potřebujeme. nicméně je s ní domluva. a v podstatě tam funguje nějaká spolupráce. komunikace, což je hlavní.“

Nicméně se ukazuje, že paní učitelka neumí zcela dobře pracovat s dětmi s podobnou diagnózou, přestože je zkušenou pedagožkou s velmi dobrou reputací.

„ona sama si nevěděla rady, jak s ní zacházet, furt jí říká S. dávej pozor ... všechno ji bere z ruky ... mám pocit, že neumí, ani já ne ... že neumí s tím dítětem v té dvacetipětičlenné třídě úplně dobře pracovat ... je to asi i pro ní jak jsem pochopila o nervy ... protože chce všechno dělat perfektně a stoprocentně a asi jí i vadí, že to prostě nefunguje tak, jak by mělo...“

Pro matku je situace velmi náročná, intuitivně cítí, co by bylo pro její dítě dobré. Pokouší se paní učitelce vysvětlit, že dcera se snaží a že přitom dostává dvojky za to, že nestíhá, nikoliv za to, že neumí.

„zatím válčíme bez papíru. je teď pravda. že v pololetí dostala dvě dvojky. což mě mrzelo. protože S. se opravdu snaží a ty dvojky dostává vesměs za to, že nestíhá a snažím se říct paní učitelce. že nemůže. jak nám řekli v poradně. nemůžete trestat někoho, kdo je pomalejší. nebo že prostě nemá to v tom mozku srovnaný až tak úplně jak by měla ... řekli nám že. jako kdybyste chtěli po dítěti. který nosí brejle, aby četlo bez brejlí.“

S. je z toho nešťastná, trpí tím, myslí si, že je horší, než ostatní, a ztrácí motivaci pracovat. Situace je o to horší, že S. má v povaze špatně snášet neúspěchy, jak její matka přiznala již při prvním setkání.

„špatně no. nechci říct. že by to bylo tak tragický. ale když prohrála v člověče nezlob se nebo doběhla poslední. tak to byl pláč no. nedokázala pochopit, že to je prostě život. že příště vyhraje nebo že je to jenom hra.“

Paní učitelka v rozhovoru nepřipouštěla, že by neuměla pracovat s dětmi s ADHD, pouze uvedla, že na začátku první třídy měla S. problém v komunikaci.

„ona špatně vyslovovala, špatně mluvila ... přišla s velkým problémem v té logopedické oblasti. a to se taky už odbouralo ... řekne všechno, rozumíme všemu ... děti ji rozumí ... v životě to jednoduchý mít nebude. potřebuje v určitým smyslu potřebuje trošku lokty. protože je jakoby neprůbojná. ona si nevěří, že jo. ale jinak je to normální živý bezvadný dítě. kamarádský s kolektivem už se šila tohleto. už tam prostě není, co bylo z kraje. jo ... zapadla ví, že to zvládá. sice to trvá, ale zvládá a to si myslím, že polevilo.“

V tomto případě lze tak zaznamenat aspekt, se kterým se můžeme setkat u některých učitelů. Týká se jak absence schopnosti vnímat jinakosti každého jedince, tak i možnosti hodnotit žáky jinak než pomocí známek. Pokud jsou všichni bráni podle stejného měřítka a jen ti nejlepší ve školních dovednostech mají právo na úspěch a na jedničky, což je dětem obvykle od malička vštěpováno ve škole i v rodinách, tak při prvních případných školních neúspěších dítě stagnuje a získá nechuť vzdělávat se. S. má z celé školy nejraději školní družinu, kde není k ničemu tlačena a s nikým srovnávána.

Je nutné zmínit i tu skutečnost, že S. v provedené diagnostice dosáhla výborných výsledků v testu zrakové percepce (STEN 9) a i výsledky v testu matematických schopností nebyly podprůměrné (STEN 6). Při současných vysokých počtech žáků ve třídách nelze bohužel očekávat ani od zkušených učitelů, že se budou individuálně věnovat všem a že vždy s jistotou rozpoznají a akceptují silné stránky žáka, jak matka S. od dobré školy očekávala. Pokud by S. měla možnost navštěvovat třídu s menším počtem žáků a s asistentem pedagoga, lze předpokládat, že by její studijní výsledky byly lepší.

Situace je pro paní I. komplikovaná také tím, že nenachází dostatečné pochopení v rodině, zejména u manžela a své matky. Pro obě rodiny (otce a matky) je důležitý výkon,

měřitelný úspěch, dobré známky apod. I paní I. přiznává, že má zakódované z dětství tyto vzorce chování a tedy obtížně hledala cestu ke své dceři.

„my jsme vždycky byli vychovávaný tak. že jsme museli mít co nejlepší známky a fungovat. jako že pro nás někdo, kdo byl lepší. to bylo jako špatně. když byl někdo horší. tak na to vůbec nekoukej. takže když S. přinesla v pololetí dvě dvojky. tak takže ještě od mojí babičky. ještě já jsem tak byla vychovávána. dostala po za ucho. jako ty jseš hloupá holčička. protože měla dárek, ale nedám ti ho ... no prostě je to strašně těžký v tom okolí. aby zrovna moje rodina. která v tomhle směru prostě. funguje jinak. aby pochopila, že to dítě není hloupý. já si teda myslím, že to ví. ale. a že to není flink...“

Paní I. vidí, jak je S. citlivá, a miluje ji o to víc a učí se ji mít ráda takovou, jaká je.

„a když na ní koukám tak. ona je tak dětská strašně. ona je dětštější než moje tříletý dítě. prostě to moje tříletý dítě k ní přijde začne jí něco vysvětlovat. maminka tě volá, maminka ti něco říká a vychovávám je obě úplně stejně. není to o tom že by jedna byla hloupější. chytřejší nebo. a ona je tak dobrosrdečná. ona je zas naplněná láskou a tak naivním svým způsobem. že jí mám o to víc ráda. i když je to takovej malej ADHD. říkám jí ty moje malá ADHD. ale ano mít ráda takovou jaká je.“

Postupně pochopila, že musí být trpělivější a klidnější. S. musí mít nastavený jasně daný režim s častým odpočinkem, dbá na včasné chození spát apod.

„a teď se snažím přimět manžela, aby otevřel oči. že to není o tom, že by to dítě bylo neposlušný nebo zlý. nebo já nevím. ale že se s ním musí zacházet nějakým způsobem. a někdy to jde holt líp někdy hůř ... ale snažit se hledat víc klidu a trpělivosti, ale to se asi nedá jako...“

4.2.7 Rodina č. 2

Jak již bylo uvedeno dříve, rodina č. 2 vykazovala mnoho charakteristik rodiny socioekonomicky znevýhodněné, a nelze ji tak zahrnout mezi rodiny, které byly

předmětem mého šetření. Pro hledání postojů k výchově a vzdělávání sociálně slabých rodin se lze obrátit na literaturu (např. Greger, Simonová, Straková, 2015; Hůle a kol., 2015b; GAC, 2015) a získané poznatky pak následně diskutovat a srovnat s mým šetřením v rodinách bez socioekonomického znevýhodnění.

S rodinou jsem ale pracovala stejně jako s ostatními rodinami, abych získala vlastní vhled do problematiky problémů rodin s nízkým socioekonomickým statusem, a mohla tak své zkušenosti využít při hledání typických postojů rodin bez socioekonomického zatížení i při následné diskuzi. Příběh této rodiny uvádím v příloze, protože na některé své poznatky ze zkoumání této rodiny odkazuji v diskuzi.

4.2.8 Diagnostika

Jak už jsem uváděla v kapitole věnované metodice, součástí sběru dat byl neformální rozhovor s dětmi a provedení diagnostiky zrakové percepce a předmatematických dovedností. Získané výsledky byly již komentovány v předcházejících paragrafech věnovaných jednotlivým rodinám. Pro větší přehlednost a možné srovnání však uvádím v této části výsledky diagnostiky souhrnně a pro jejich snadnější klasifikaci přidávám hodnotící škálu získanou ze šetření dětí pomocí identických testů v rámci projektu CLoSE. Jedná se o desetibodovou stupnici (tzv. STENy) popsané v kapitole 3.4.2, ve které nejslabší výsledky odpovídají prvnímu STENu, nejlepší desátému STENu a průměrné pátému a šestému STENu.

Výsledky diagnostiky předmatematických dovedností jsou uvedeny v tabulce č. 4, výsledky diagnostiky zrakové percepce pak v tabulce č. 5. Z výsledků testu předmatematických dovedností můžeme vyzorovat, že nejlepších výsledků dosáhl chlapec z rodiny č. 3. To lze částečně připsat i faktu, že chlapec měl odklad školní docházky a je vyzrálejší, avšak kromě dětí z rodin č. 1 a 6 měly odklad školní docházky všechny děti, takže tento fakt nemůžeme brát jako relevantní komparativní kritérium.

Výsledky testu zrakové percepce jsou výrazně lepší u dívky z rodiny č. 7 než u ostatních dětí. Jak již bylo zmíněno v předcházející části věnované rodině č. 7, tato dívka však v prvním roce školní docházky zažívá díky své poruše soustředění školní neúspěch. Lze

Tabulka č. 4: Výsledky hodnocení testu matematických dovedností¹⁴

	úloha B	úloha C	úloha D	úloha E	úloha F	úloha G	úloha I	body celkem	STEN
Maximální počet bodů	5	7	2	5	4	5	7	35	
Rodina č. 1	2	6	0	0	2	2	4	16	4
Rodina č. 2	4	7	2	0	4	5	6	28	7
Rodina č. 3	5	6	2	5	2	5	5	30	8
Rodina č. 4	4	7	2	0	2	2	3	20	5
Rodina č. 5	4	7	2	3	0	5	5	26	6
Rodina č. 6	2	7	2	5	2	5	5	28	7
Rodina č. 7	4	7	2	3	2	5	3	26	6

to připsat i někdy ne úplně citlivému přístupu paní učitelky při hodnocení dívky bez většího důrazu na její individuální potřeby. Nelze si nevšimnout také nadprůměrného výsledku v tomto testu u chlapce z rodiny č. 2, kde je nedostatečně podnětné prostředí pro rozvoj a přípravu na ZŠ. Zde hraje důležitou roli prababička chlapce, u které často tráví víkendy a prázdniny a která se mu velmi věnuje právě v přípravě na školu.

¹⁴ Jednotlivé úlohy jsou popsány v Greger a kol. (2015, s. 82–90) a v příloze č. 2.

Tabulka č. 5: Výsledky hodnocení testu zrakového vnímání¹⁵

	úloha 1	úloha 2	úloha 4	úloha 5	úloha 6	Celkem	STEN
Maximální počet bodů	7	3	13	9	5	37	
Rodina č. 1	6	2	11	1	1	21	4
Rodina č. 2	7	3	13	6	3	32	8
Rodina č. 3	6	2	12	5	3	28	6
Rodina č. 4	7	2	10	5	3	27	6
Rodina č. 5	6	2	10	3	1	22	4
Rodina č. 6	7	3	10	2	1	23	4
Rodina č. 7	7	3	12	6	5	33	9

¹⁵ Jednotlivé úlohy jsou popsány v Greger a kol. (2015, s. 74–77) a v příloze č. 3

5. Komparativní analýza rodin a interpretace výsledků

Předložená vícepřípadová studie zkoumala rodiny dětí, které se neúčastní pravidelné preprimární přípravy v posledním roce před nástupem do základní školy. Zajímal mě především důvody, které vedou rodiče k tomu, že jejich děti se neúčastní nebo účastní jen nepravidelně preprimárního vzdělávání v rámci MŠ, dále názory rodičů na preprimární vzdělávání, jak oni přistupují k rozvoji svých dětí a jak jsou v tom úspěšní. Dále jsem sledovala, jak rodiče přemýšlejí o další vzdělávací dráze svých dětí, jakým způsobem přistupují k přechodu do primárního vzdělávání, tj. především k volbě základní školy, a jak vnímají krok MŠMT ohledně zavedení povinného roku předškolního vzdělávání.

Data z jednotlivých zdrojů (viz 3. kapitola) byla analyzována pro každou rodinu individuálně a potom kategorizována podle zjištěných témat. V tomto výzkumu jsem napříč rodinami identifikovala následující témata: a) hyperprotektivní výchovný styl rodiny; b) eliminace nedostatků z vlastního dětství; c) nedůvěra v zajištění hodnotného všestranného rozvoje dítěte mateřskou školou; d) problémy rodin s nastavenými pravidly školské politiky; e) aktivní přístup rodin k volbě ZŠ; f) dominantní postavení matek v rodině a jejich nezastupitelnost při výchově a vzdělávání svých dětí; g) absence dopadů neúčasti v MŠ.

5.1 Hyperprotektivní výchovný styl rodiny

Ze získaných dat zaznívá u všech rodin významný akcent na vnímání potřeb dítěte, který by bylo možné v řadě případů hodnotit až jako přehnaný. Rodiče dětem vycházejí vstříc ve snaze splnit jejich přání, snaží se je uchránit před nepohodlím a nepříjemnostmi, ulevují jim od jakýchkoli povinností. Jak ukázaly výpovědi matek, tento přístup je s pravidelnou docházkou do mateřské školy neslučitelný.

Matka v rodině č. 6 se snaží respektovat synova přání, když usoudí, že je jeho odůvodnění rozumné, vyhoví mu. Není pro ni problém mu vše splnit, bere to jako samozřejmost.

„nebo, že se mu nechce do loutkovýho divadla ... tak prostě, když nechce tak nechce ...“

„ale jinak že bych ho nutila něco dělat to ne. když chce třeba si se mnou hrát tak si hraju ale jinak si dělá co chce.“

Chlapec občas dochází do mateřské školy, ale i tam se mu matka snaží plnit jeho přání.

„on půjde si do školky pohrát s těma dětma. aby se jako úplně nenudil. ale on má jak kdy období. když jako. třeba v tý zimě moc nemusel chodit, protože byli spíš jenom ve školce nebo šli na tu procházku. a to ho za tu ruku zas nebavilo a už to bylo pro něj ... nebo mi říkal ať pro něj přijdu hned po svačince. to znamená v deset hodin. aby jako nemusel na tu procházku. protože co tam na procházce pro něj. že se nemůžou koulovat protože je mokro. a že jenom jdou.. ale jako když mi to odůvodní. což chápu to odůvodnění. což mi přijde jako docela rozumný když to řekne.“

Od syna nikdy neodchází, jednou se o to pokusila, když večer navštívila kamarádku, ovšem vrátila se předčasně, když se syn dožadoval její přítomnosti. Podobně se chová i ke staršímu synovi, kterému je už čtrnáct roků.

„ale nevím no ... ráno je vyšlou ty děti čau. běžte. zase se někdy vraťte ... to není u nás no. většinou je teda i oba dva vozím ... většinou pro ně i jezdím. možná už to je moc jo ... ale furt jsou to ještě děti ... tak se o ně furt ještě starám.“

Matka z rodiny č. 7 trávila dobu, kdy starší dcera byla předškoláčka, na mateřské dovolené s mladší dcerou, proto využívala volnější režim a řídila se, stejně jako matka v předcházejícím případě, momentální náladou a chutí dcery.

„když jsem měla tu možnost. nebo když nám nedej bože nezazvonil budík nebo když YYY ráno řekla mně se nechce nechci říct. že to bylo tak strašný ale nebyla tady ta nutnost. nebyla tady ta nutnost. takže to dítě tím pádem nebylo tam davaný...“

Matka z rodiny č. 4 nechává rozhodnutí, čemu se budou věnovat a co chtějí právě dělat, na dcerách. Chápe, že činnosti, kterým se věnují, je musí zaujmout. Je přesvědčena o tom,

že pokud je něco nebaví, není to jejich chyba, ale chyba učitele či lektora, který je dostatečně nezaujme a nemotivuje.

„že tam se řekne ted'kon se jdou hrát hry a všichni je hrajou jo. a s tím měla M. na začátku velký problém. říká ale mami. ale mně se ta hra ale vůbec jako hrát nechce. tak já přece nebudu předstírat. jsem říkala. tak víš co. tak se domluvíme. tak to prostě L. to je ten vedoucí. @to je přezdívk@ přijdeš a nebo B. a řekneš.“

U chlapce z rodiny č. 3 si matka prosadila odklad školní docházky, přestože se u zápisu do první třídy projevoval podle jejích slov velmi dobře a škola odklad nedoporučovala. Hlavní motivací matky bylo prodloužení bezstarostného dětství syna.

„takže jsem si tak jako říkala, že mu ten rok prodloužení takovýho toho dětství jakoby...“

V rodině č. 1 prostřední dítě, pro které matka získala místo v MŠ až v posledním roce před nástupem do základní školy z důvodu přeplněnosti mateřských škol, nebylo zvyklé na kolektiv dětí a většinu roku tak bylo nemocné. Matka je na rodičovské dovolené a velmi se mu věnuje. Zdraví syna je pro ni velmi důležité, pokud by chodila do zaměstnání, starala by se o něj se stejnou péčí, a to i v případě, kdyby šlo „jen“ o rýmu.

Tazatelka: *„a nedá se nic dělat, protože maminy musej do do práce, že jo...“*

Matka: *„no tydle typy opravdu nemám ráda ... protože to je ... no tak ve chvíli, kdy je tam další dítě se zelenou rýmou, my ji do druhýho dne máme taky. tydle typy opravdu nemám ráda a nedávám je.“*

Do této kategorie jsem zařadila i situaci, kdy se rodiče snažili uchránit svého syna od domnělých negativních účinků očkování, což synovi znemožnilo docházku do běžné mateřské školy. V rodině č. 5 chlapec negativně reagoval na očkování, rodiče pak odmítli podstoupit s dítětem další očkování, i když z oficiálního lékařského hlediska k obavám nebyl důvod a dítě bylo očkovatelné. Rodině to podstatně zkomplikovalo životní situaci, protože chlapce nešlo umístit do veřejné mateřské školy. Přesto rodiče neváhali a preferovali řešení, které bylo podle jejich názoru nejlepší z pohledu potřeb jejich syna.

5.2 Eliminace nedostatků z vlastního dětství

V prvních rozhovorech rodiče popisovali důvody, proč jejich děti nechodí do mateřské školy, ale na „první“ pohled nebyly mnohdy zřetelné motivy jejich jednání. Ty se začaly vyjevovat často až v opakovaných rozhovorech a především při následné analýze jednotlivých souvislostí. Můžeme konstatovat, že jednání většiny dotazovaných matek je vlastně reakcí na jejich dětství, přičemž negativní zkušenosti, kterých chtějí své děti ušetřit, se v jednotlivých případech liší.

Rodiče matky z rodiny č. 6 byli velmi zaměstnaní, pracovali celé dny v restauraci a na ni a jejího mladšího bratra měli málo času. V raném dětství trávila proto mnoho času u babiček, později se již starala sama o sebe, ale i o domácnost. Velkou zátěží se stala i péče o bratra. Především tyto zkušenosti přispěly k jejímu jinému přístupu ve výchově svých synů. Snaží se jim vytvořit bezproblémové zázemí, přičemž potřeby a zájmy synů jsou pro ni na prvním místě. Nechce kopírovat svoje dětství a dělat stejné „chyby“ jako její rodiče. Snaží se proto být svým synům stále k dispozici a vytvořit jim zázemí lepší, než které měla ona sama.

„nebo mi přijde i zbytečný, aby starší hlídal svého bráchu ... no to už mám asi z domova, to mám asi z dětství ... takže mu nedávám žádné instrukce ve stylu. teď budeš hlídat, já jdu tamhle ... ne, tak to u nás nefunguje.“

Podobně i matka z rodiny č. 7 si vybavuje, že její rodiče byli velmi zaměstnaní, a že se jí proto hodně věnovala její babička. Také ona nechce tento model opakovat.

„moje máma pracovala od meých šesti měsíců. co jsem se narodila ... ale já jsem nechodila do jeslí. starala se o mě babička. a v době kdy jsem byla doma. moje máma pracovala jako zubařka. takže byla poměrně vytížená. žádný kroužky tenkrát nepamatuju. asi to nebylo v módě ... ale snažím se to dneska dělat jinak ... chceme jim dát to nejlepší...“

Matka z rodiny č. 5, když si vzpomíná na dětství, tak zmiňuje především, že ji mrzelo, že navštěvovala své prarodiče jen velmi málo a spíše jen o prázdninách. Má velmi dobré

vztahy se svými rodiči i rodiči manžela a chce, aby její děti byly s nimi ve větším kontaktu, než kdysi ona byla se svými prarodiči.

„většinou jo je ten menežment toho žití takovej složitější. není to tak hezky nalajnovaný jako s tou školkou. ale jako zase si myslím. že si ty menší děti víc užijou rodinu. třeba já jsem neměla vůbec možnost jako menší dítě být třeba s babičkou a dědou. jenom třeba o prázdninách za odměnu. @ že jo @.“

I Matka v rodině č. 3 zmínila své dětství, na které nevzpomíná ráda.

„že takový to naše vyrůstání na těch sídlištích. co si pamatuju já jako dítě. bylo naprosto nudný ... nenaplnující a sedávali jsme po lavičkách a ...“

Snaží se proto zorganizovat život syna jinak. Chce, aby se naučil dobře lyžovat, hrát tenis a naučil se dobře cizí jazyky. Odpovídá to tomu, po čem vždy toužila ona sama.

Tazatelka: *„někdy přeci jenom si rodiče plní sny. své nesplněné sny v dětech“*

Matka: *„myslím si že jo. myslím si že jo...“*

Z rozhovorů s matkou z rodiny č. 4 vyplývá, že má v paměti nepříliš dobré vzpomínky na svou školní docházku.

„já právě to vidím na sobě. že já jsem vyrůstala v té. klasické škole kdy to hodně bylo daný tím. výkonem jo. a celkově to ohodnocení a přijetí ze strany jako veřejnosti. tak moje přijetí bylo jen skrze ten výkon a to včetně těch rodičů jo.“

„ale tak to prostě bylo a já si myslím. že všichni jsme si @tím@ komu je těch čtyřicet. padesát prošli jo. protože tak to bylo.“

Nechce, aby její dvě dcery zažily podobný styl vzdělávání. Odmítá výkon, dává přednost radosti ze hry a z práce, dobrovolnosti, iniciativě a vnitřní motivaci.

„že spoustu věcí opravdu záleží na tom. jak ona k tomu přistoupí a jak to. vlastně jak to uchopí. a že je to jako na tý její iniciativě...“

5.3 Nedůvěra v zajištění všestranného rozvoje dítěte mateřskou školou

Sledovaní rodiče vnímají velmi vážně svoji odpovědnost za rozvoj a vzdělávání svého dítěte již v předškolním věku. Mateřským školám však vesměs vzdělávací roli nepřisuzují. Pokud dítě nedochází do mateřské školy, získají tím volný čas, který systematicky využívají pro cílený a všestranný rozvoj dítěte.

Jednou z možností, jak se k odpovědnosti za vzdělávání dítěte postavit, je učení dítěte přímo rodičem, čehož jsem byla svědkem při návštěvě rodiny č. 1. Matka klade velký důraz na vzdělání a zejména na výuku cizích jazyků. Syna předškoláka učí anglicky, starší syn s ní společně chodí na kroužek ruštiny. Doma mají mnoho CD s anglickými písničkami a hrami. Děti si rády prohlížíjí různé encyklopedie, na počítači plní připravené didaktické úkoly a hrají dětské hry. Kromě vzdělávacích činností a aktivit doma matka dbá i na volnočasové aktivity chlapců, vodí je na bojový sport BUDO.

V rodině č. 3 je prioritou sport a všestranný rozvoj syna. Kromě lyžování a tenisu, které jsou na prvním místě, chce matka, aby si syn vyzkoušel a zvládl co nejvíce aktivit a sportů s tím, že časem si vybere, v čem bude úspěšný.

„jdeme do bazénu nebo na brusle ... hodně jsme to loňskou zimu spojovali s tou němčinou, že po němčině jsme šli na brusle na hodinku a pak už jsme vlastně přijeli domů.“

Chlapec se svým strýcem-trenérem tráví většinu zimy ve Švýcarsku na lyžařských tréninkových kempech. Nicméně i doma se matka snaží, aby se rozvíjel a připravoval na vstup do ZŠ.

„my spolu doma počítáme, učíme se písmenka, hrajeme šachy. což chci, aby uměl takovýhle hry, kdy musí zapojovat trošičku mozek ...“

Pobyt ve Švýcarsku je využíván k podpoře výuky německého jazyka, kterou matka také považuje za významnou.

V rodině č. 6 také dominuje sport. Matka chce, aby se synové rozvíjeli po sportovní stránce, ale výběr sportu nechává na nich. Obě děti nyní chodí trénovat fotbal, ale vystřídalaly i jiné sporty.

Matka v rodině č. 4 chce, aby její dcery byly všestranné, samostatné, spokojené. Domnívá se, že je nutné vyvážit intelektuální činnosti manuálními. Není pro ní důležitý výkon, ale radost, prožitek, emoce.

„v tom předškolním vzdělávání je kladen důraz jenom jakoby na ten intelekt. a na ten výkon jo. a já si myslím. že má-li být. vyrůst zdravý člověk z toho dítěte. tak je potřeba aby byl opravdu rozvíjen rovnocenně. nejenom ten intelekt ale taky vlastně ten cit. to citění a ta vůle jo ... a zároveň. řemesla. jakoby rukodělná tvorba a takové.“

„ted'ko bylo hodně silné to téma Velikonoc a oni opravdu plstili a pekli mazance a pekli jidáše a prostě je to úplně jinak ten prožitek no.“

Aby se její dcery všestranně rozvíjely, vede je k tomu si vše vyzkoušet a poznat.

„a nebo jsme @vyráběli@. to bylo moc hezký fakt. vlastně takový starý historický záhonky. a ted'kon ta radost. když M. poprvé domu přinesla ty ředkvičky. protože oni byli. jednak byli účastni těch brigád. kdy to vznikalo. že zasaděj ty semínka. že se o to staraj ... a pak si fakt udělaj svačinu z toho ... fakt celý ten proces jo. jsou účastni celého toho procesu ... v té dnešní době hodně chybí. že už jako ty děti se dostávají k těm hotovej produktům ... jakoby něco už je hotové a to se užívá. ale vlastně není za tím to vědomí. jak to říct. že pro mě je důležitý ... že ... aby když ty děti jedí ten chléb. tak věděly. co všechno za tím je. a mohly si to ozkoušet.“

Toto směřování vede k tomu, že pro své děti preferuje alternativní školy.

„tak jsem vždycky hledala něco. s čím jsem trošku víc souzněla než s tím klasickým školstvím.“

I v rodině č. 5 děti navštěvují alternativní školy: „*je nám to sympatické.*“. Stejně jako v rodině č. 4 je i v této rodině matka proti velkému drilu při vzdělávání, ale nevymezuje se již tak výrazně proti klasickému školství. Pro matku jsou důležité i rodinné vztahy, vzor a zkušenosti prarodičů a jejich účast na vzdělávání.

„V. hodně baví počítání. že si s dědou hodně povídaj o číslech. co to vlastně je ... písmenka taky ale čísla jsou zábavnější. to může jako ... má nějaký vjem asi jako lepší a s dědou hráli karty. takže čísla a to. to ho hrozně baví“

5.4 Problémy rodin s nastavenými pravidly školské politiky

Pro dotazované rodiče je typické, že teprve základní školu považují za první institucionální stupeň vzdělávací dráhy jejich dětí. Mateřskou školu pokládají především za zařízení, které „hlídá“ děti, když rodiče chodí do práce. Povinnost institucionálně se vzdělávat v dřívější době, než odpovídá základní škole, se jim jeví jako předčasná:

„to si říkám, ať si to rodiče dělaj, jak chtěj...“ <rodina č. 1>

„ta škola je povinná a ta mateřská škola ... jako já nevím no. mně to přijde takový už moc organizovaný. zbytečně moc diktujou. nevím. fakt mi to jako přijde zbytečný ta školka“ <rodina č. 6>

Pozitivním aspektem docházky do mateřské školy je pro některé rodiny možnost adaptace dětí na kolektiv, která zvyšuje šanci lépe zahájit školní docházku. Matkám, které jsou v domácnosti (rodina č. 1, 3 a 6, 7), by nic nebránilo mít své dítě stále doma, ale v rozhovorech přiznávají, že je nutné, aby si jejich dítě zvyklo na kolektiv vrstevníků. Alespoň částečná docházka je tedy u nich snahou začlenit dítě do kolektivu. Potřebnost adaptace na kolektiv si uvědomují i ostatní rodiny. Nevolí však k dosažení tohoto cíle vždy oficiální cestu mateřské školy, ale i alternativní možnosti, jako je účast ve spíše neformálních institucích (rodiny č. 4, 5) nebo kroužcích, případně setkávání se s podobnými rodinami přátel (rodina č. 7).

Pouze okrajově matky zmiňují, že mateřská škola může podpořit rovněž kognitivní rozvoj dítěte, ale zároveň dodávají, že jej mohou stejně dobře, ne-li lépe, podpořit samy. Rodina

č. 1 v prvním rozhovoru zmiňuje, že je například možné využívat au-pair nebo chůvy. Rodiny vesměs deklarují, že aktivní a zajímaví se rodiče své dítě dokáží na vstup do základní školy adekvátně připravit i bez „pomoci“ státní instituce.

„a znám typy rodičů, který tu školku nenavštěvují a právě jejich děti jsou excelentně připraveni takže, asi by to nebylo něco, na čem bych bázila. To dávat těm rodičům za povinnost no...“ <rodina č. 7>

Tazatelka: *„takže to, že nechodí pravidelně do školky neznámá že by měl nějak strach ze školy nebo tak.“*

Matka: *„...ne to ne. on je fakt tak společenské že je mu úplně jedno kam půjde ... ne vůbec ... nemá žádný sociální ... vůbec.“ <rodina č. 6>*

Důsledkem tohoto přístupu u sledovaných rodin je, že nevidí potřebu pravidelné docházky do mateřské školy, a není jim tak jasný smysl zavedení povinné docházky v posledním roce mateřské školy. Povinnost chodit do mateřské školy proto rodiny berou v kontextu jejich chápání začátku vzdělávací dráhy dítěte jako omezování jejich svobody a zasahování státu do věcí, které mu nepřísluší:

„no, já v tom vidím prostě jenom snahu toho systému, jako absolutní kontroly. to je jakoby všechno, co k tomu dokážu říct. já jsem z toho byla jako dost smutná.“ <Rodina č. 5>.

Z rozhovorů v jednotlivých rodinách vyplývají názory, které nesouzní s některými zákony týkajícími se školského systému či jim aktéři nerozumí. Považují tato pravidla pro rodiny nevstřícná, až diskriminační.

V souvislosti s měnícím se demografickým vývojem na území města, ve kterém žije rodina č. 1, bylo nutné častěji novelizovat tzv. spádovou vyhlášku, kterou se vymezují školské obvody spádových ZŠ. Ta garantuje každému dítěti s trvalým pobytem v obvodu jeho základní školu. Častější změny vyhlášky a posuny hranic spádových obvodů však s sebou mohou přinést i negativní důsledky, se kterými se právě setkala rodina č. 1. Po odkladu školní docházky L. měl jít opětovně na zápis do první třídy základní školy, kterou navštěvuje jeho starší bratr, ale pro rodinu nastalo nepříjemné překvapení. Podle nového rozdělení spádových oblastí nyní patřil pod jinou ZŠ. Část rodiny proto změnila místo

trvalého bydliště a obešla tak vyhlášku zřizovatele, aby sourozenci mohli být ve stejné škole.

Když byli rodiče se čtyřletým V. (rodina č. 5) na jaře 2015 u zápisu do MŠ, netušili, že kvůli nedokončenému očkování z důvodu precitlivělosti organismu, nemůže být přijat do veřejné mateřské školy. Až s novelou školského zákona se částečně situace pro tuto skupinu rodičů zlepšila. V souvislosti s uzákoněním povinného předškolního roku vydalo ministerstvo vyhlášku o možném přijetí neočkovaných dětí. Mateřské školy mohou přijmout i dítě, které se nepodrobilo pravidelnému očkování, ani nemá doklad, že je proti nákaze imunní či se nemůže očkování podrobit z důvodů trvalé kontraindikace, jen v případě, že patří do skupiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné. Počínaje dnem 1. 9. 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro dítě, které před datem 1. 9. 2017 dosáhlo pěti let a více a dosud nezahájilo povinnou školní docházku.

Rodina č. 5 byla nucena hledat jiné alternativní cesty předškolního vzdělávání pro syna, aniž by byla zásadní odpůrkyně státního školství. Většina těchto „nestátních“ zařízení byla soukromá a bez nároku na příspěvky MŠMT, tím i pro hodně rodin finančně nedostupná. V. navštěvoval jeden rok lesní školku, ale pro rodiče to bylo finančně neúnosné. S novelou školského zákona byly nově uznány lesní mateřské školy jako vzdělávací instituce předškolní výchovy, stejně jako veřejné mateřské školy, jen vzdělávání dětí probíhá ve venkovním prostředí, v přírodě.

5.5 Aktivní přístup rodin k volbě ZŠ

Pro všechny sledované rodiny je prioritou výchova a vzdělání svých dětí, proto se aktivně staví k volbě nejen základní školy, ale již k volbě a způsobu předškolního vzdělávání.

Většina z nich považuje spádovou vyhlášku za omezující nařízení pro rodiče a chtějí si vybrat školu pro své dítě podle kritérií, která považují z jejich pohledu za důležitá a pro ně i jejich dítě vyhovující. Pro rodinu č. 3 je důležitá velikost, rodinný ráz školy a osobnost paní učitelky. Ač v jejich městě je pouze jedna základní škola, zjišťovali si o ní dostupné informace.

„my jsme dopředu věděli, že vlastně budeme v XXX a XXX škola podle veškerých známých nebo vlastně lidí, co tam žijou, je dobrá ... i paní ředitelka třeba je strašně ... strašně taková milá a je taková rozumná, že i když jsme spolu řešili ten odklad ... jo, netlačila na nás.“

Škola má pozitivní reference, proto nepřemýšleli o jiné i z důvodu nesnadného každodenního dojíždění, zejména v zimě.

I rodina č. 1 se aktivně staví k výběru ZŠ pro své děti. Oba chlapci v současné době navštěvují po různých peripetiích (viz část 5.4 Problémy rodin s nastavenými pravidly školské politiky) spádovou základní školu a paní M. je spokojená s přístupem učitelů, vedení a s rodinným prostředím školy.

„dobřej přístup učitelů a je to takový rodinný ... oni prostě si pamatují ty děti, takže když je potom někde viděj nebo tak se zdravěj nebo tak ... což mi přijde ideální, že ten učitel ví o těch dětech i když je mimo...“

Pro oba manžele z rodiny č. 7 je též velmi důležitá možnost zvolit základní školu, protože si nemyslí, že všechny školy jsou stejně kvalitní, a nesouhlasí proto, aby dítě muselo nastoupit pouze do základní školy, kam podle spádové vyhlášky patří. Zároveň paní I. před zápisem do 1. třídy tušila, že dcera z důvodu poruchy pozornosti bude potřebovat individuální přístup a zkušenou paní učitelku. Rodina tedy hledala nejen základní školu, která by splňovala jejich požadavky, ale zároveň byla pro ně důležitá i osobnost paní učitelky v první třídě, již cíleně hledali a na doporučení při zápisu do 1. třídy ji oslovili.

Mezi šetřenými rodinami byla i taková, jak jsem již výše popsala, která se stavěla aktivně k volbě základní školy, ne však z důvodu jejich různé kvality či velikosti. Paní V. (rodina č. 4) hledala cestu pro svou dceru prostřednictvím jiných vzdělávacích programů, než jaké deklarují veřejné mateřské školy i státní základní školy. Neakceptuje je jako instituce, které jedince rozvíjejí po všech stránkách. M. tedy nastoupila do školy s alternativním programem, kterou paní V. spoluzakládala a se kterou je po všech stránkách spokojená.

I chlapec z rodiny č. 5 navštěvuje školu s alternativním programem, nicméně cesta k tomuto rozhodnutí byla pro jeho rodiče jiná než u paní V. (rodina č. 4). Vzhledem k problémům, které způsobilo nedoočkování syna, měla rodina do veřejných mateřských

škol dveře „zavřené“. Vzhledem k tomu, že se paní I. chtěla vrátit do zaměstnání, syn navštěvoval soukromou církevní mateřskou školu. Prostřednictvím známých, jejichž děti navštěvovaly nestátní vzdělávací instituce předškolní i primární s alternativními programy, se rodina seznámila s tímto segmentem škol a potažmo skupinou takto smýšlejících rodičů a rozhodli se zvolit pro svého syna školu tohoto typu. I přes počáteční problémy se začleněním syna do kolektivu dětí jsou rodiče s volbou této školy spokojeni.

Paní J. (rodina č. 6) se aktivně stavěla k volbě ZŠ u staršího syna před sedmi lety, nicméně zvolila spádovou ZŠ a je spokojená. Škola se nachází na okraji okresního města v klidné části nedaleko lesa a paní J. na ní oceňuje velikost (v každém ročníku jen jedna třída), rodinný přístup učitelů, kde se všichni znají a většina rodin i učitelů žije ve stejné městské lokalitě. U mladšího syna neměla pochyby o tom, že nastoupí na stejnou ZŠ jako její starší syn. Dokonce má v první třídě i stejnou paní učitelku jako jeho bratr, což brala paní J. jako výhodu.

5.6 Dominantní postavení matek v rodině a jejich nezastupitelnost při výchově a vzdělávání svých dětí

Pouze v jednom případě (rodina č. 7) byl u rozhovoru přítomen i otec, v ostatních rodinách byl realizován rozhovor pouze s matkou. Určitě by bylo zajímavé získat odpovědi i názory od otců předškoláků, které nemusí být vždy shodné s názory matek. Ze všech rozhovorů a pozorování zaznívá silná dominance matek v otázkách výchovy a vzdělání dětí.

V rodině č. 4 je matka samoživitelka, proto je pochopitelné, že její postavení v rodině je nezpochybnitelné.

„a já jsem nikdy nemohla být. protože jsem samoživitelka. tak já jsem nikdy nemohla s těmi dětmi zůstat doma. a ... a vzdělávat je doma. tak jsem vždycky hledala něco. s čím jsem trošku víc souzněla než s tím klasickým školstvím.“

S bývalým manželem paní V. vychází dobře, dcery se s ním pravidelně vídají, ale svůj postoj a plány ohledně vzdělávací dráhy dcer s ním nekonzultuje.

V ostatních rodinách jsou důležitá rozhodnutí ohledně dětí na matkách a až poté je diskutují se svými partnery.

Matka z rodiny č. 5 hledala optimální předškolní přípravu pro svého syna, který nebyl očkován, a nebyl tedy přijat do veřejné mateřské školy. Děti hodně času trávily u prarodičů, ale přesto paní I. hledala instituci, kde chlapec bude mezi vrstevníky a nastaví se mu podobný režim, jako je ve škole. Manžel I. se zapojuje do výchovy dětí, nicméně nechává některá rozhodnutí spíše na manželce.

„takže jsme to v podstatě taky nemuseli nějak jakoby řešit. a když už jsme to začali teda ... hlavně teda já samozřejmě. manžel v tom neviděl problém. protože V. je v pohodě. ale já už jsem třeba viděla. že A. povyrostla a už i na babičku a na dědu to bylo dost že jo...“

Matka z rodiny č. 6 chce synům dopřát a vytvořit bezproblémové dětství bez povinností a stresu, v čemž se dle ní neshodne s manželem.

„tatínek by se prej zapojoval, kdybych mu dala šanci ... nevím, jak to je, ale já mám asi trochu jiný názory než tatínek v tomhle tom ... tatínek ten by ho poslal do školky jako denně, ten to řeší úplně jinak tohleto asi ... takže my se v tomhle ... už to ani moc neřešíme.“

Manžel dle paní J. uplatňuje spíš takovou spartánskou výchovu, ale prý už to vzdal a nechává výchovu na ní. Paní J. cítí u chlapců svou nepostradatelnost a má pocit užitečnosti a nenahraditelnosti.

V rodině č. 3 je veškerý rodinný management na paní L., která synovi plánuje aktivity na každý den a vozí ho na tréninky. Po nástupu V. do ZŠ s ním píše úkoly a je to ona, kdo dbá o to, aby měl vše ohledně školy splněné. Další důležitou osobou v rodině je V. trenér (rodina ho bere jako strýce), který zařizuje vše ohledně závodů a soustředění v cizině, kam s chlapcem jezdí a má na něj dle matky velký vliv. Manžel L. není biologický otec V., ale má ho rád a je pro chlapce tátou. Nicméně do výchovy se výrazně nezapojuje a zajišťuje spíše materiální zázemí rodiny.

V rodině č. 7 je manžel paní I. velmi pracovně vytížený, většina péče o dcery tedy leží na ní. Vzhledem k nelehkým začátkům S. ve škole musela právě paní I. přimět manžela, aby byli trpělivější v přístupu k dceři a spolupracovali při nastalých problémech.

„pro něj. pro manžela. kterej je taky. to má po něm. hyperaktivní cholerik a navíc má spoustu práce a problémů tak ... taky když to dítě úplně nefunguje. tak ty nervy tam taky hrajou svoji roli. tak ano. možná bych se snažila po těch zkušenostech být i já klidnější. protože pak to prostě dohromady nefunguje když křičím já a křičí on a pak to předtím dítětem nefunguje dobře a. takže asi víc trpělivosti. ale k tomu si asi člověk musí najít nějakou cestu a mě to chvíli trvalo a teď se snažím přimět manžela, aby otevřel oči. že to není o tom že by to dítě bylo neposlušný nebo zlý.“

Manžel paní M. z rodiny č. 1 pracuje u zahraniční firmy, často služebně cestuje a veškerá péče a rozhodnutí ohledně domácnosti a výchovy a vzdělávání dětí jsou na paní M.

5.7 Absence dopadů neúčasti v MŠ

Všechny sledované děti jsou z funkčních rodin, v nichž netrpí ani materiálními nedostatky, ani citovou deprivací či zanedbáním péče. Při přechodu do primárního vzdělávání se výrazně neodlišují od ostatních školáků, kteří chodili do MŠ pravidelněji. Pokud paní učitelky v první třídě zaznamenaly nějaký problém či nedostatek, nepřipisovaly ho právě nízké docházce do MŠ, protože tuto skutečnost většinou nezaznamenaly.

„jako u S. bych to nepoznala. <že nechodila do MŠ> protože já jsem byla připravena na to že má nějaký problém. jo. jakože tenhle pozorovací a tak takže tam bych to asi neodhalila. protože ona přišla s určitým jakoby v uvozovkách handicapem. tímhle tím ... tak to bych nepřisuzovala školce protože jsem ... to hledala jinde.“<p. učitelka, č. 7>.

Nicméně přiznává, že projevy chování, které dívka na začátku první třídy měla, mohou souviset s nedostatečnou docházkou do MŠ.

„ona byla taková svázaná. neprůbojná taková tichá klidná. jenom seděla koukala ne že by byla teď se to samozřejmě zlepšilo ale předtím ze začátku to bylo úplně pasivní dítě. ale naopak když ji zaujme něco. tak ona vyletí vyskočí ... a to bylo od začátku. ale ze začátku ji to trvalo dlouho než tohleto tu radost dala najevo. to byl začátek ... taková svázanost jakási ... jo neprůbojnost. tichost nemluvila.“

„no. to si myslím. protože si myslím. že ta mateřská škola dá dětem obrovský plus jo. jak v komunikaci jak naučit se být mezi lidma mezi dětma. nebýt jenom já. že jo. to je úplně důležitý. to si myslím že jako ... já bych se v tomhleto přiklonila k tomu že jo.“

Paní učitelka vidí určitou souvislost mezi nedostatečnou docházkou do MŠ a problémy se začleněním, komunikací a neprůbojností, které S. měla na začátku první třídy.

V rodině č. 1 paní učitelka neshledala u chlapce žádný problém, proto by nepoznala, že téměř nechodil do MŠ.

„jistá si úplně nejsem. pokud by chlapec byl neúspěšný v nějaké oblasti, hledala bych příčinu.“

Jistě zde hraje roli i odklad školní docházky, kdy za ten rok L. více dozrál a je samostatný a méně nesmělý.

„L. se neodlišuje od ostatních dětí, jen je často nemocný ... krátkodobě, jeden, dva dny ... nevím, jak to brát dalece vážně, zda to jen není, že se mu zrovna nechce vstávat.“

Dle paní učitelky v rodině č. 3 byl V. bezproblémový žák.

„vůbec žádné problémy!. nevěděla jsem, že nechodil do školky ... seděl v první lavici, vzorný žák, neztrácel pozornost.“

Paní učitelka sledovala nedostatečný kontakt s vrstevníky a tím i chlapcovu potřebu komunikovat s nimi vždy při návratu z ciziny.

„rád a často s někým povídal ... často při hodině ... jak byl často bráván pryč ze školy, neměl si s kým ... popovídat a ve škole to potřeboval všem sdělit. je

pravda, jak se strýcem jezdil na nějaký ten statek do Švýcarska, V. vyprávěl, jak dojili krávy a starali se kromě lyžování o zvířata, takže to bylo zajímavý ... párkrát během vyučování jsme to udělali tak, že nám to všem V. vyprávěl. “

Děti z rodin č. 4 a 5 navštěvují základní školu s alternativním programem. Zde je očekávatelné, že většina dětí navštěvovala předškolní instituce s alternativními výchovnými programy nebo byly vzdělávány doma rodiči. Jen dvě děti z této třídy navštěvovaly běžnou MŠ. Paní učitelka vidí rozdíly právě v chování dětí, které chodily do lesní či jiné alternativní skupiny v předškolním věku, a mezi dětmi, které navštěvovaly veřejnou MŠ.

„a já to teď říkám těm rodičům. co říkaj, že je to jedno jestli je to normální školka nebo není. ale ona se jim jakoby uzavře taková radost z poznávání a taky to. že já jsem takový výjimečný člověk a můžu si dělat všechno tak, jak já potřebuju. “

Na obou dětech, které chodily do běžné MŠ, vidí, jak se bojí projevit či tvořit něco podle sebe.

„my každý týden kreslíme pohádku a oba kreslí vždycky to. co kreslí paní učitelka na tabuli. ty ostatní děti co byly v těch lesních školkách a jiných. ty to nikdy ani nenapadne. že by měly kreslit něco co kreslím já. proč jako ... vždyť oni si chtějí vybrat svůj vlastní obrázek. a je to právě tak. že mně přišlo i na začátku toho školního roku. že oni mají jako ... nemají jako zájem vnímat. že si o hodně hůř pamatovaly. jakoby už je někdo nějak zavřel. a nemají takovou jako přirozenou lačnost. co mají ostatní děti. “

Na druhou stranu je s nimi dle paní učitelky jednodušší práce, protože jsou poslušné a ukázněné.

„no. tak přijde mi že jsou pro učitele pohodlnější. že jako víc následují prostě. nejsou tak rebelský. když já prostě řeknu. jde se. tak oni jsou zvyklí. a prostě mě vlastně jsou jako pohodlnější no.“

U V. (rodina č. 5) vidí paní učitelka trochu problém v tom, že chodil do lesní školky jen krátce.

„tak V. to má od začátku roku do teď vlastně úplně stejně. že někdy prostě se tak jako zasekne a spí. a bylo to stejné na začátku roku i teď. je jakoby unavený. vždycky ta únava ho vypne. ale pravda co se změnilo je kontakt s dětma. že na začátku školního roku bylo pro něj obtížnější navazovat kontakty se spolužáky. je pravda ... že on nebyl z té hlavní party která sem šla dohromady. takže i když některé ty děti znal. protože chodil chvíli k nám do lesní školky.“

Po více jak půl roce školní docházky chválí chlapcův posun zejména v sociálních dovednostech.

„o hodně lépe navazuje sociální vztahy. ze začátku to bylo těžší teď je to hodně rozdílné. že je hodně v partě.“

M. z rodiny č. 6 při nástupu do školy šla dobře matematika, problémy měl naopak s grafomotorikou. Paní učitelka by dle toho nezjistila, že téměř nechodil do MŠ. Zároveň ale zdůrazňuje, že chlapec nemá doma nastavený pevný režim a matka je ve výchově velmi nedůsledná. Paní J. však stále omlouvá svoji nedůslednost tím, že je M. ještě dětský a potřebuje si pohrát. Zdá se jí, že je toho na děti v první třídě moc. Problémy v učení nedává do souvislosti s nedostatečnou docházkou do MŠ.

„nespojuju to se školkou. vážně čtení, psaní, je to spíš jeho nesoustředěnou povahou než tím, že nechodil tolik do školky.“

6. Diskuze

Cílem předložené práce byla analýza postojů a chování rodin bez socioekonomického znevýhodnění s nízkou docházkou dětí do mateřské školy k výchově a vzdělávání. Jsem si dobře vědoma, že vzorek zkoumaných rodin je malý a že z důvodu kvalitativního přístupu nelze z výzkumu vyvozovat obecné závěry. Na druhé straně zjištění uvedená v předchozích kapitolách pomohla zmapovat rozmanité aspekty neúčasti dětí v předškolním vzdělávání a mohou se tak stát východiskem pro další výzkumná šetření, která mohou volit rovněž kvantitativní přístup a aspirovat na zobecňování. Cenné je šetření také proto, že výzkum probíhal v době před zavedením povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do základní školy. Umožňuje tak pozorovat stav, který je dnes již minulostí, ale který nám může pomoci pochopit některé problémy, které zavedení povinného vzdělávání přineslo a bude přinášet. V dalším textu bych některá svá zjištění diskutovala především v tomto kontextu.

6.1 Je nutné povinné předškolní vzdělávání v ČR?

Zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do základní školy koresponduje se strategií, kterou si stanovila vláda v roce 2014. Z dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014) vyplývá, že jednou z deklarovaných priorit bylo zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání. Speciální pozornost pak byla v tomto dokumentu zaměřena na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, protože kvalitní výchova a vzdělání by měly výrazně pomoci některá jejich znevýhodnění eliminovat. Zavedení plošného povinného předškolního vzdělávání je v souladu s řadou doporučení na mezinárodní úrovni (Komise evropských společenství, 2006; Evropský parlament, 2013; OECD, 2013), která preferují univerzální a inkluzivní přístup do předškolního vzdělávání před izolovanými zásahy a opatřeními ve prospěch sociálně znevýhodněných skupin.

Na druhé straně v kapitole 4.3 Doporučení pro předškolní vzdělávání knihy *Spravedlivý start?* (Greger, Simonová, Straková, 2015) autoři, přestože podtrhují důležitost

předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, nedoporučili plošné zavedení povinného předškolního ročníku. Jako argument uvádějí kontraproduktivnost represe, které budou vystaveny znevýhodněné rodiny, posílení nepřátelského pohledu na menšiny, ale i rozšíření vlivu státu do sféry, která mu historicky nebyla vlastní. Shodují se tak se závěry studií proveditelnosti zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání organizací Tady a teď, o.p.s., a Demografického informačního centra, o.s., (Hůle a kol., 2015). Autoři však nedoporučují ani zavedení povinného předškolního ročníku pro děti se sociálním znevýhodněním, tj. selektivní povinnost. Jako problém spatřují především v tom, že bude zvýšena represivnost již tak ne zcela pozitivně vnímaného orgánu OSPOD a že pracovníci OSPODu budou činnosti spojené s tímto opatřením vykonávat formálně.

Řada námitek proti plošnému zavedení povinnosti odpovídá obecnému diskurzu, který můžeme zaznamenat v denním tisku, na sociálních sítích apod. Tuto záležitost však budu diskutovat později, nyní se zaměřím, v kontextu potřeby povinné docházky pro sociálně znevýhodněné děti, na možná relevantnější a subtilnější řešení problému, a to zavedení selektivní povinnosti a diskuze k ní. V laické majoritní veřejnosti je často skupina sociálně slabých rodin vnímána a ztotožňována s komunitou romských rodin, ale skutečnost je mnohem složitější, jak jsem se přesvědčila i při svém výzkumu.

Mým původním záměrem při jeho provádění bylo pracovat s běžnými rodinami (chápáno v rámci popisu v kapitole 2.1). Zjištění, zda vybraná rodina do této skupiny patří, nebylo možné věrohodně učinit během prvního telefonického rozhovoru. Proto jsem při výběru rodin oslovila i rodinu (rodina č. 2), kterou bychom mohli označit jako sociálně slabou. Rodina pro mne byla velmi zajímavá pro případná srovnání, neboť se zřetelně vymykala v porovnání s ostatními rodinami. Proto jsem s ní nadále pracovala a aplikovala shodnou strukturu sběru dat jako u ostatních běžných rodin. Nicméně do společné analýzy dat jsem ji posléze nezahrnula vzhledem k diametrálně odlišným postojům a potřebám při výchově dětí v předškolním věku.

Ve svém výzkumu jsem se nechtěla zabývat docházkou dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, neboť existuje řada výzkumů, které se na tuto problematiku zaměřují. Přehled některých byl učiněn v kapitole 2.4, řadu dalších a odkazy na ně můžeme nalézt v knize

Spravedlivý start? (Greger, Simonová, Straková, 2015). Aby můj výzkum přinesl nové poznatky, jevílo se mi vhodnější zaměřit se na rodiny majoritní. Nicméně zkoumaná rodina č. 2 je také v řadě aspektů zajímavá, příběh této rodiny proto uvádím v příloze. Matka respektuje skutečnost, že děti budou navštěvovat základní školu, ona sama je vyučená a před mateřskou dovolenou byla řádně zaměstnaná, chce, aby její děti se v budoucnu začlenily do společnosti a vyučily se. Na této rodině je možné dobře poukázat na těžkosti a problémy, s kterými se běžné rodiny nesetkají a nemusí je řešit.

Matka čtyř dětí chce dětem poskytnout plnohodnotný život včetně výchovy a základního vzdělání. Bohužel její partneri a otcové dětí nebyli a nejsou schopni finančně zabezpečit rodinu a kvůli dluhům se rodina postupně musela stěhovat do méně vyhovujících bytů a ubytoven. Vzhledem k častému stěhování rodiny paní M. nevěděla, do jaké mateřské školy syn patří, a zároveň se domnívala, že pokud je jako matka na mateřské dovolené, nemá K. nárok na místo v mateřské škole, i když je předškolák. Zároveň jí přišlo zbytečné, když je s mladšími dětmi doma, aby K. chodil do mateřské školy. Není jí jasný smysl docházky dětí do mateřské školy, když jsou rodiče či matka doma. Vodit každé ráno syna do mateřské školy jí přišlo nepohodlné a po organizační stránce nesmyslné. Matce doporučili při zápisu do 1. třídy odklad školní docházky pro jejího syna z důvodu špatné výslovnosti a řečového hendikepu. Jelikož chlapec nenavštěvoval mateřskou školu, matka se neměla s kým poradit o jeho připravenosti a zralosti, přičemž ji ani nenapadlo, že existuje možnost zahájit školní docházku o rok dříve. Může být i zarážející, že matka se synem nenavštívila pedagogicko-psychologickou poradnu s cílem vyšetření školní zralosti chlapce a doporučení odkladu školní docházky. Dle jejích slov o tom nevěděla a nikdo (při prvním zápise) ji o tom neinformoval. Řadu informací ohledně docházky do mateřské školy a odkladu získala až ode mne. Z tohoto případu vyplývá, že pokud by s rodinou aktivně pracoval orgán mající na starosti agendu sociálně vyloučených rodin (např. OSPOD), mohla by být řada věcí jinak. Kladu si otázku, zda by nebyla v tomto případě selektivní povinnost předškolního vzdělávání právě pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí ku prospěchu pro chlapce z rodiny č. 2. V důsledku uložení této selektivní povinnosti by rodina získala nárok na proplacení výdajů spojených s docházkou do MŠ, jako je školné, stravné či jízdné. Autoři již zmiňované studie „Kudy vede cesta aneb má být školka povinná“ (2015) nastiňují možný systém detekce dětí ze sociálně slabého prostředí

(pediatr – specialista klinický psycholog – OSPOD – soud – MŠ), nicméně jako úskalí tohoto řešení vidí riziko nárůstu represivních intervencí vůči sociálně slabým rodinám. Bohužel ze strany těchto rodin je disciplína ohledně školní docházky nedostatečná a autoři se domnívají, že v případě docházky do MŠ se nezvýší. V případě rodiny č. 2 by jistě pomohla větší informovanost o výhodách a benefitech docházky do MŠ pro předškoláky.

Pro selektivní povinnost by mohla hovořit velikost populace, které by se měla týkat, pokud se zaměříme na otázku nákladů. Také v důvodové zprávě k novele školského zákona (MŠMT, 2015b), která stanovila povinný poslední ročník mateřské školy, se uvádí, že zavedení povinnosti má odstranit nežádoucí neúčast přibližně 10 % pětiletých dětí, což jsou především podle této zprávy děti ze sociálně znevýhodněných rodin. Ve studii proveditelnosti zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání organizací Tady a teď, o.p.s., a Demografického informačního centra, o.s., (Hůle a kol., 2015) je uveden odhad, který říká, že v celé generaci pětiletých se jedná přibližně o 1 500 sociálně znevýhodněných dětí, které do mateřské školy nechodí, což jsou však necelá dvě procenta populace pětiletých.

I z mého kvantitativního šetření vyplývá, že se v Libereckém kraji nejedná o převažující skupinu dětí, které do školky nedocházejí. Pokud uvažujeme, že je v ČR cca 110 tisíc předškoláků (to byl předpoklad výše zmíněné studie), pak z výsledků a odhadů mého kvantitativního šetření provedeného v Libereckém kraji vztaženého na celou republiku (Liberecký kraj byl diskutován v kapitole 3.2 jako představitel průměrných charakteristik vzhledem k ČR) by vyplývalo, že by šlo přibližně o cca 1 750 dětí. Tato hrubá představa o četnosti „předškolní“ populace sociálně znevýhodněných dětí, které do mateřské školy nechodí, poměrně dobře koresponduje s výše uvedeným odhadem. Pokud bychom postupovali podobně s cílem získat obdobně velmi hrubou představu o počtu dětí s obvyklým socioekonomickým statusem (data z roku 2014), pak v kontextu ČR dojdeme k číslu cca 8 250 dětí, které rok před zahájením školní docházky do mateřské školy nechodí, a cca 5 500 dětí, které docházejí do mateřské školy nepravidelně. Plošná povinná školní docházka by se tak mohla výrazně dotknout relativně velké skupiny dětí ve srovnání se selektivní povinností pro děti ze sociálně vyloučených skupin. Z výše uvedeného vyplývá, že si tvůrci novely školského zákona patrně nebyli zcela dobře vědomi, že

populace dětí s nízkým socioekonomickým statusem, která nenavštěvuje poslední ročník mateřské školy, není tak velká, jak předpokládali, respektive že skupina dětí, kterých se toto opatření dotkne a přitom na ně není cíleno, je daleko větší.

Nejen z pohledu zlepšení školní připravenosti znevýhodněných dětí, pro které je především zdůrazňován význam předškolního vzdělávání, ale i ze strany možné nákladovosti, vzhledem k velikosti této populace (viz výše), by se selektivní povinnost nabízela jako vhodné řešení. Otázkou, která se přirozeně nabízí, je, jestli může jeden rok povinné docházky skutečně pozitivně ovlivnit budoucí školní úspěšnost dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. Sylva (1994) a Sammons a kol. (2007) dokladují, že není důležitá jen účast na předškolním vzdělávání, ale také délka účasti a jeho kvalita. Simonová, Potužníková a Straková (2017) v této souvislosti upozorňují na nepřipravenost mateřských škol pracovat s nezralými dětmi a argumentují tím, že povinné předškolní vzdělávání tak nezajistí lepší připravenost dětí na docházku, ale bude jen formální záležitostí. Další problematické aspekty selektivní povinnosti jsou diskutovány ve studii proveditelnosti *Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPOD* (Hůle a kol., 2015). Autoři mimo jiné konstatují, že by takovéto řešení (povinnost jen pro určitou skupinu) bylo problematické i z pohledu práva. Z Listiny základních práv a svobod (čl. 32, odst. 4) plyne, že péče o děti a jejich výchova je právem rodičů. Tato práva mohou být omezena proti vůli rodičů jen rozhodnutím soudu. Není možné, aby organizace typu OSPOD nařizovaly povinnost školní docházky. Navíc paradoxně současná právní úprava neumožňuje, aby soud nařídil předškolní vzdělávání. Soud totiž může rodičům zakázat nějaké činnosti, ale nemůže je přikázat (viz § 925 občanského zákoníku).

Pokud se selektivní povinnosti pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí docházet do mateřské školy nejeví jako vhodné řešení, ale na druhé straně budeme trvat ve shodě s řadou výzkumů na potřebnosti jejich docházky, je nutné uvažovat variantu povinného předškolního vzdělání pro celou populaci. Z předchozí diskuze vyplývá, že se tato povinnost dotýká i velké skupiny dětí, které nepatří mezi sociálně znevýhodněné. Je proto potřebné zkoumat dopady tohoto kroku i na tuto skupinu dětí. Jak jsem uváděla již výše, je v knize *Spravedlivý start?* (Greger, Simonová, Straková, 2015) a studii proveditelnosti

Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Hůle a kol., 2015), uvedena řada argumentů, které hovoří proti plošné povinnosti, protože se právě výrazně dotkne i rodin, které své děti dobře připraví na školní docházku i bez pomoci mateřské školy.

Pro můj výzkum bylo v tomto kontextu zajímavé zjistit, jaké mají zkušenosti učitelky v první třídě s dětmi, které do mateřské školy nedocházely nebo tam docházely jen velmi nepravidelně. Na základě své praxe učitelky na prvním stupni a získané zkušenosti z první třídy se domnívám, že učitel podstatné rysy, schopnosti, jistou zaostalost či nevyzrálост dítěte poměrně dobře brzy po nástupu do 1. třídy pozná. Jak vyplývá z rozhovorů s učitelkami v prvních třídách (viz též část 5.6), u sledovaných dětí v podstatě nezaznamenaly žádné nedostatky. Pokud paní učitelky v první třídě nějaké zjistily, rozhodně je nepřisovaly nízké docházce do mateřské školy. Byly to totiž problémy, které se objevovaly i u ostatních dětí. Souhrnně se dá tedy konstatovat, že učitelky nepoznaly, že sledované děti do mateřské školy nedocházely či tam docházely jenom velmi nepravidelně. Z tohoto pohledu se jeví, že docházka těchto a podobně vedených dětí není nutná, protože z pohledu školní připravenosti nepřináší žádný zřetelný benefit. Nelze pochopitelně z výzkumu několika rodin tvrdit, že tento pohled je obecně platný, ale ukazuje se, že ve sledovaných rodinách rodiče vnímají velmi vážně svoji odpovědnost za rozvoj a vzdělávání svého dítěte již v předškolním věku, a tak se dá usuzovat, že tento trend bude obdobný u jiných podobně smýšlejících rodin. Tedy ani z mého výzkumu nevyplývá, že byt' je vzdělání v předškolním věku důležité, je nutné je zajistit zavedením povinného předškolního vzdělávání.

6.2 Postoje rodin ke vzdělávání jejich dětí

Mertin (2015) analyzuje pojetí školní zralosti a poukazuje na to, že po roce 1989 dochází k postupnému uznávání významu rodičů při vzdělávání dětí a že v řadě případů je prání rodičů dominující. Víceméně to potvrzují i moje zjištění ve sledovaných rodinách (viz předchozí kapitola), kde je možné sledovat velkou péči o děti, při které je patrná snaha jim vyjít vstříc, ale především je pozorovatelný zájem o jejich všestranný rozvoj. Proměny

rodinného chování v České republice, ke kterým po roce 1989 došlo a které odrážejí stav a vývoj západní společnosti v předchozím období, by bylo možné charakterizovat pomocí teorie postmaterialismu (Inglehart, 1977). Tato teorie spočívá v tom, že spolu s procesem, ve kterém se společnost stává postindustriální, se mění hodnotová orientace, která odpovídá posunu od materialistických hodnot k postmaterialistickým. Chování sledovaných rodin těmto znakům odpovídá. Je kladen velký důraz na radost dětí, jejich emoce a prožitky. Rodiny akcentují důležitost svobodné volby, vlastní zodpovědnost nad předepsanou povinností. Tuto skutečnost reflektují i čeští autoři (podrobnější přehled uvádí Polesná, 2013), např. Rabušic (2000), který poukazuje na to, že postmaterialistické hodnoty spočívají mimo jiné právě v orientaci na svobodnou seberealizaci člověka, akcentování kvality života, Frejka (2008) uvádí, že právě přeměna ekonomické a politické infrastruktury vytvořila výchozí bod pro změny v hodnotovém systému společnosti.

Je proto vhodné uvažovat, jaké dopady tyto změny mohou mít na předškolní vzdělávání, aby na ně mohlo být vhodně reagováno. Zmíněný proces přeměny hodnot však neprobíhá skokově, ale vcelku nenápadně a postupně, proto bývá charakterizován jako tzv. tichá revoluce (Inglehart, 1977). Z toho důvodu není pro tvůrce školské politiky jednoduché změny chování rodin ve všech směrech zaznamenat včas. Zřetelně viditelné bývají pouze jen některé projevy, které vývoj zpravidla doprovázejí. Mezi takové projevy patří nepochybně demografické změny ve společnosti. Ne náhodou se v souvislosti s postmaterialismem zmiňuje tzv. teorie druhého demografického přechodu (van de Kaa, 1987; Polesná, 2013). V České republice bylo možné v devadesátých letech zaznamenat výrazný demografický jev, který se týkal odložení mateřství na pozdější dobu u velké skupiny žen v mladém věku.¹⁶ S tím pochopitelně souvisel značný pokles narozených dětí na přelomu tisíciletí, ale i pozdější nárůst počtu narozených, s jehož důsledky, jako je nedostatečný počet míst v mateřské škole, se potýkáme dodnes.

Neměly by však zůstat opomenuty i méně zřetelné důsledky změn, které ve společnosti probíhají a se kterými jsme se mohli v mém výzkumu setkat: velká péče o děti s mnohdy až „nezdravou“ snahou vyjít jim vstříc, ale na druhé straně výrazná starost o jejich

¹⁶ Viz demografické ročenky vydávané Českým statistickým úřadem, které jsou dostupné z https://www.czso.cz/csu/czso/rocenky_souhrn

všestranný rozvoj, dominantní postavení ženy ve výchově dětí, jistá nechuť dodržovat nastavená pravidla školské politiky. Tvůrci školské politiky u nás i v EU, jak již bylo diskutováno dříve, preferují rovné šance, univerzální a inkluzivní přístup pro předškolní vzdělávání a přijatá opatření tomu odpovídají. Současné tendence ve společnosti, které lze spatřovat i ve sledovaných rodinách, však naznačují, že bude velmi obtížné univerzalitu a rovné šance zajistit i ve fázi předškolního vzdělávání. Mezi tyto pozorovatelné projevy patří například vznik nestátních škol, zařazení jiných přístupů ke vzdělání (např. waldorfská pedagogika), možnost domácího vzdělávání a volba školy. I v mém výzkumu lze indikovat zájem o alternativní přístupy ke vzdělávání (lesní školky) i k vlastnímu vzdělávání dětí (rodina č. 4 a 5). Sobotka a kol. (2008) dokladuje, že se po roce 1989 v České republice objevily dva vzorce chování žen. Méně vzdělané ženy častěji volí mateřství a zakládají rodinu v mladém věku v souladu s předtransformačním hodnotovým modelem. Ženy s vyšším vzděláním, z důvodu zajímavých pracovních příležitostí, volí spíše cestu odložení mateřství do věku okolo třiceti let. Je tedy patrné, že při spolupráci předškolních zařízení s rodiči je nutné mít na zřeteli i aspekt výrazného věkového a zkušenostního rozdílu. Nebude i on na obtíž při snaze unifikovat předškolní vzdělání?

Vztahy rodičů k mateřské škole v ČR analyzuje Kropáčková (2017) a navazuje na Rabušicovou (2004), která vymezuje čtyři základní modely rodičů ve vztahu ke škole – klientský, partnerský, rodič jako problém a občanský. Sledování rodiče by se ve velké míře dali zařadit do skupiny „občanský model“, neboť jsou nezávislí a uplatňují svá práva. Rodiče zařazení do výzkumu vnímají velmi vážně svoji odpovědnost za rozvoj a vzdělávání svého dítěte již v předškolním věku. Mateřským školám však vesměs vzdělávací roli nepřisuzují. Rodiny nevidí potřebu pravidelné docházky do mateřské školy, není jim jasný smysl zavedení povinné docházky v posledním ročníku mateřské školy. Tuto povinnost berou jako omezování jejich svobody a zasahování státu do věcí, které mu nepřísluší. Matky sice přiznávají potřebnost adaptace dětí na kolektiv, ale poukazují i na další možné cesty, jako je například účast ve spíše neformálních institucích nebo kroužcích. Pokud jejich dítě nedochází do mateřské školy, získají tím volný čas, který mohou systematicky využít pro cílený rozvoj dítěte lépe, než by ho zajistily mateřské školy.

Opět se tedy nabízí argument proti plošnému zavedení povinné předškolní docházky. Část rodin, především matek, chce být nepochybně aktivní při výchově a vzdělání svého dítěte. Vysoké procento účasti dětí v mateřské škole před zavedením povinného vzdělávání o tom sice příliš nesvědčí, ale na vině může být i obecně nevstřícná politika zaměstnavatelů k ženám s malými dětmi, tj. zejména dostupnost kratších úvazků v kombinaci s dalšími opatřeními. Jako příklad takového opatření a snahy vyjít matkám vstříc je tzv. Dětský koutek na Technické univerzitě v Liberci, kde pracuji. Je to zařízení, které umožňuje např. po dobu výuky zaměstnaným matkám či matkám-studentkám s malým dítětem jejich dítě kvalifikovaně zaopatřit. Toto zařízení ale nenahrazuje mateřskou školu, „hlídání“ je jen krátkodobé, umožňuje matkám neztratit kontakt s jejich zaměstnáním na straně jedné, ale zároveň umožňuje ponechat jim možnost velkého kontaktu s dítětem. Domnívám se, že je vhodné, aby stát usiloval o podobná opatření.

6.3 Odklady školní docházky

Při sledování rodin jsem narazila i na další jev, který také zmiňuje Mertin (2015), a to odklady školní docházky, což je významný fenomén pozorovatelný v českém prostředí ve srovnání s jinými evropskými státy. V České republice možnost odkladu volí v posledních letech cca 20 % rodičů. Faktory ovlivňující rozhodování rodičů zkoumá Greger (2015) na základě dat z projektu CLoSE. Ukazuje, že rodiny, které zvažovaly pro své dítě odklad školní docházky, měly sice celkově nižší sociálně-ekonomické zázemí, ale rodinné zázemí se jako prediktor volby odkladu školní docházky ukázalo jako statisticky nevýznamné. Jako nejvýznamnější se ukázal faktor věku (měsíce narození), méně významný byl výsledek diagnostiky a nejméně významný byl faktor pohlaví. Toto modelování však bylo provedeno u rodin, u kterých děti do mateřských škol docházely. Pokud zahrneme i děti, které mateřskou školu nenavštěvují (nebo ji navštěvují jen nepravidelně), je možné očekávat i jiná zjištění, jak ostatně ukazuje i mé šetření, ve kterém se pohled na odklady školní docházky výrazně lišil u rodiny ze sociálně slabého prostředí a u ostatních sledovaných rodin.

Jak jsem už uváděla v části 6.1, matce z rodiny č. 2 doporučili při zápisu do 1. třídy odklad školní docházky pro jejího syna z důvodu špatné výslovnosti a řečového hendikepu. Pokud však budeme zkoumat výsledky provedené diagnostiky tohoto dítěte, jak test zrakové percepce, tak test předmatematických schopností ukázaly velmi vysokou úroveň (viz tabulka 4). V případě této rodiny mohl hrát při doporučení odkladu školní docházky ředitelem i fakt, že se jednalo o prestižní školu v bohatší čtvrti krajského města, o kterou je velký zájem i mezi rodinami mimo spádovou oblast, a vedení školy své budoucí žáky pečlivě „vybírá“. V době zápisu sledovaná rodina č. 2 bydlela v místě spádové oblasti této školy. Jelikož chlapec nenavštěvoval mateřskou školu, neměla se matka s kým poradit o jeho připravenosti a zralosti, přičemž neměla vůbec povědomí o tom, že existuje možnost navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Během roku se rodina musela přestěhovat do ubytovny pro sociálně slabé na okraj města a druhý zápis do 1. třídy za rok chlapec absolvoval již v jiné škole. Matka žádné výhrady ke školní připravenosti na této škole nezaznamenala. Na tomto případě je dobré si uvědomit, jak je důležitá docházka do mateřské školy pro děti tohoto typu a že podobné odklady školní docházky by nemusely vůbec nastávat.

Jak již bylo řečeno výše, u ostatních sledovaných rodin se přístup k odkladům školní docházky liší. Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že u čtyř sledovaných rodin ze šesti mělo dítě odklad školní docházky. Přirozeně se musím proto ptát, zdali existuje souvislost mezi odklady a nenavštěvováním mateřské školy, respektive s nepravidelnou docházkou tam. Na základě mých zjištění nelze pochopitelně udělat žádný obecný závěr, konkrétní důvody v rodinách byly různé. Ale nelze si nevšimnout, že kromě jedné matky byly všechny doma a nepracovaly a že v části 5.1 byl zdůrazněn hyperprotektivní (ochranitelský) výchovný styl sledovaných rodin. Svobodová (2016) ve své dizertační práci, která se zabývá odklady školní docházky, identifikuje dva základní typy rodičů s ohledem na jejich postoj k odkladům – ambiciózní a ochranitelský. Právě ochranitelští rodiče vyjadřují pozitivní, případně neutrální vztah k odkladům. Motivace pro jejich rozhodování je nic nezanedbat a zajistit tak svému dítěti úspěšný start v první třídě. Má šetření tuto tendenci potvrzuje, přičemž se neukazuje, že by zde byl významný faktor diagnostiky, tak jak by vyplývalo ze šetření rodin s dětmi navštěvujícími mateřské školy (Greger, 2015). Odklad mělo totiž dítě jak s podprůměrnými, průměrnými, tak i nadprůměrnými výsledky. Je tedy možné,

že mnohem podstatnější roli nejen při odkladu u dětí, které nenavštěvují mateřskou školu, hraje právě ochranný styl rodiny. Například matka v rodině č. 3 sama rozhodla, že chlapec není ještě dostatečně zralý a u zápisu do 1. třídy neakceptovala opačné názory pedagogů. I mnou provedená diagnostika potvrzuje, že schopnosti chlapce byly spíše nadprůměrné ve srovnání s běžnou populací. Matka deklaruje, že chtěla tímto krokem synovi prodloužit dětství a dobu, kdy se chlapec mohl stále naplno věnovat lyžování, tenisu, bruslení a němčině. Tento motiv, tzv. „dobro dítěte“, zmiňuje Greger (2015), ale i Svobodová (2016), která odkazuje na článek Kucharské (1999) zmiňující názory rodičů typu „ať si prodlouží mládí“. Podobně hovoří Bednářová a Šmardová (2010), když popisují situace, že řada rodičů žádá odklad i pro zralé dítě s tím, že „mu nechtějí ukrátit bezstarostné dětství“. Majerčíková (2017) zmiňuje názory učitelek mateřské školy na téma odkladů a hovoří o pohodlnosti či oddalování povinností spojených se změnami v rodině a zmiňuje též „prodlužování dětství“. V případě rodiny č. 3 však nejde typicky o prodloužení „bezstarostného dětství“, jak to prezentuje matka, ale spíše o nemožnost nadále rozvíjet syna podle svých představ a strach rodiny z nastaveného režimu v ZŠ.

Bude proto jistě zajímavé zjišťovat, jaký dopad bude mít zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do mateřské školy v kontextu odkladů školní docházky na rodiny, které by dříve své dítě do mateřské školy neposílaly. Poznamenejme v této souvislosti, že u rodin se hyperprotektivním výchovným stylem, jako jsou sledované rodiny, bychom mohli zaznamenat také ještě jeden motiv, který není obvykle v diskuzích o odkladech tak často zmiňován, a to „čekání“ na paní učitelku, která je podle rodičů vhodná pro jejich dítě a která bude učit první třídu až následující rok.

Domnívám se, že to může být i bod do diskuze ohledně vhodnosti zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do mateřské školy a inkluzivního vzdělávání na základních školách a o jeho důsledcích. Státní politika bezpochyby usiluje těmito opatřeními o rovné šance dětí na začátku jejich vzdělávací dráhy. Je však nutné si klást otázku, zda důsledky těchto opatření budou skutečně takové, že opravdu nastaví rovné šance. A můžeme se také ještě ptát, zda je možno v současné společnosti o rovné šance vůbec usilovat. Jsme svědky toho, že se v odborném i laickém

tisku často hovoří o předčasné selekci žáků v ČR. Obvykle se tím chápe, že to jsou víceletá gymnázia, která do základního vzdělávání tuto selekci přinášejí. Myslím, že k mnohem k podstatnější diferenciaci (a některá má zjištění to podporují) dochází již při vstupu do povinného vzdělávání a ve vzdělávání předškolním.

7. Závěr

Předložená práce se soustředila na analýzu postojů rodin bez socioekonomického znevýhodnění, jejichž děti nenavštěvovaly mateřskou školu nebo jejichž docházka byla nízká a nepravidelná, k výchově a vzdělávání. Tato skupina rodin je hůře oslovitelná než ta, jejíž děti mateřskou školu pravidelně navštěvují. Může tak v jistém slova smyslu obohatit zjištění provedená v rámci výzkumu CLoSE a prezentovaná v knize *Spravedlivý start?* (Greger, Simonová, Straková, 2015).

Dizertační práce může být cenná i tím, že výzkum probíhal v době před zavedením povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do základní školy. Zachycuje tak postoje rodin k výchově a vzdělávání v předškolním období a k přechodu do povinného vzdělávání v situaci, která se novelou školského zákona změnila. Je nutné připomenout, že nyní existuje možnost domácího předškolního vzdělávání (podrobnosti o něm byly zmíněny v kapitole 2.3), která může přirozeně nahradit nedocházení dětí do mateřské školy (nebo případně do přípravné třídy), ale v každém případě se podmínky předškolního vzdělávání v ČR změnily a s ním i kontext, v němž se rodiče rozhodují. Prezentovaný výzkum zřetelně potvrzuje existenci běžných rodin, které se nechtějí primárně opírat o institucionální předškolní výchovu pro své děti, ale samy aktivně připravují děti na vstup do ZŠ a jsou hlavními aktéry v jejich výchově a rozvoji.

Hlavním záměrem dizertační práce byl kvalitativní výzkum na principu longitudinálního šetření, který se týkal poměrně malého vzorku rodin v Libereckém kraji. Nelze proto získané výsledky zobecňovat, nicméně u těchto rodin nalézám společné obecné trendy a podobné postoje, které by mohly být východiskem pro další především kvantitativní výzkum v dané oblasti.

Moje sonda odhalila, že důvody neúčasti v mateřské škole jsou velmi rozmanité a že rovněž typy rodin, jejichž děti nenavštěvují mateřskou školu, jsou velmi různorodé. Přesto lze konstatovat, že rodiny mají řadu znaků společných, což může svědčit o jistém obecnějším trendu. Tyto společné znaky byly popsány v páté kapitole. Jedná se především o dominantní postavení matky při výchově a vzdělávání dítěte spojené na jedné straně

s hyperprotektivním stylem a na straně druhé se snahou o zajištění všestranného rozvoje dítěte. To u těchto rodin obvykle vede k tomu, že mají problémy s nastavenými pravidly a negativně se stavěly k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR v posledním roce před nástupem do základní školy.

V mém výzkumu se potvrdilo, jak velice složité je hledání vhodného modelu předškolního vzdělávání, což opět otevírá otázku, zda je nejvhodnějším řešením plošné zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem do základní školy. Některé aspekty tohoto problému byly na podkladu mých zjištění diskutovány v předcházející kapitole. V podobných rodinách, jako jsou ty, které jsem sledovala, není patrně nutné vzdělání dětí zajistit jejich účastí v mateřské škole. Rodiče, pokud k tomu budou mít možnosti, tj. například oba nemusí docházet do zaměstnání, dokáží rozvíjet své dítě tak, že neúčast v mateřské škole učitelé na základní škole vůbec nepoznají.

Se zavedením povinného předškolního vzdělávání se tyto rodiny své role při vzdělávání jejich dítěte s velkou pravděpodobností nevzdají a jejich úsilí se v tomto kontextu bude transformovat do aktivit typu domácího vzdělávání či hledání alternativ k „běžným“ státním mateřským školám. Skutečně, s novelou školského zákona byly například nově uznány lesní mateřské školy jako vzdělávací instituce předškolní výchovy stejně jako veřejné mateřské školy, jen vzdělávání dětí probíhá v přírodě. Lesní školky sice oficiálně pracují na základě ŠVP, které vychází z RVP pro předškolní vzdělávání stejně jako běžné mateřské školy, ale jistá diferenciací je zřetelná.

Zavedením povinného předškolního vzdělávání stát sledoval podporu rovných šancí všech dětí na začátku jejich vzdělávací kariéry na principu inkluzivního vzdělávání. Tendence zmíněné v předcházejícím odstavci však mohou být v protikladu k této snaze. I v rodinách, které by měly profitovat ze zavedení povinného vzdělávání, to je především v těch, kde převládá nižší vzdělání a je i v nich větší nezaměstnanost, může představovat docházka do mateřské školy velké problémy, jak poměrně jasně ukazuje mnou sledovaná sociálně slabá rodina č. 2. Jedná se o jistou finanční zátěž, byť vzdělání je formálně bezplatné, ale i nezbytnost překonání ostychu z neznámého prostředí, neznalosti a nedostatečné orientace v systému vzdělávání. Ráda bych však zmínila ještě jeden problém, který jsem si uvědomila při sledování rodiny č. 2 a který možná není tak patrný.

Ve škole, kam nyní syn dochází, mají zavedenou elektronickou žákovskou knížku, což je pro tuto rodinu problém a matku mrzí, že to není jako za jejího mládí. Skutečnost, že rodina nemá počítač, vede k tomu, že matka nemůže sledovat prospěch syna. Sice ve škole na centrálním počítači mají rodiče možnost pod heslem informace dohledat, ale matka neumí zacházet s výpočetní technikou a bojí se, cítí se vyčleněná. Tato záležitost se sice již týká základní školy, ale lze si jistě představit, že řada aktivit a informací týkajících se chodu mateřské školy je prezentována i na webových stránkách a přihlašování na různé akce probíhá také tímto způsobem. Domnívám se, že při diskuzích ohledně docházky do mateřských škol a rovného přístupu ke vzdělání je nutné uvažovat i tento aspekt.

8. Seznam použitých informačních zdrojů

ANDĚL, Jiří. *Statistické metody*. 4. vyd. Praha: Matfyzpress, 2013, 299 s. ISBN 80-73780-03-8.

BARNETT, W. Steven. Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future Of Children*. 1995, vol. 5, no. 3, s. 25–50.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENGTSON, L. Vern, Timothy J. BIBLARZ, a Robert E. L. ROBERTS. *How Families Still Matter: A Longitudinal Study od Youth in Two Generations*. New York: Cambridge University Press, 2002, 238 s. ISBN 978-0-521-00954-6.

BERLINSKI, Samuel, Sebastian GALIANI a Paul GERTLER. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*. 2009, vol. 93, issues 1–2, s. 219–234.

CALMAN, J. Leslie a Linda TARR–WHELAN. *Early Childhood Education for All, A WiseInvestment –Recommendations arisingfrom “The Economic Impacts of Child Care and Early Education: Financing Solutions for the Future,” a conference sponsored by Legal Momentum’s Family Initiative and the MIT Workplace Center*. New York, NY: Lega Monumentum, 2005, 69 s.

CAMPBELL, A. Frances a kol. Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*. 2012, vol. 48, no. 4, s. 1033–1043.

ČADA, Karel. Romští žáci v předškolním vzdělání. In GREGER, D., J. SIMONOVÁ, J. STRAKOVÁ. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Karolinum, 2015, s. 27-37. ISBN 978-80-7290-861-5.

ČSÚ. *Demografická ročenka České republiky za rok 2016*. Praha: ČSÚ. 2017. Dostupné též z https://www.czso.cz/csu/czso/casova_rada_demografie

DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ, Petr URBÁNEK, Martin CHVÁL, Eliška WALTEROVÁ. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010, 312 s. ISBN 978-80-2461-896-8.

EACEA. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Brusel: Eurydice, 2010, 190 s. ISBN 978-92-9201-025-6.

EACEA. Klíčové údaje o vzdělávání a péči v raném dětství v Evropě. Zpráva Eurydice a Eurostatu. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2014, 206 s. ISBN 978-92-9201-743-9.

EACEA. *The Structure of the European Education Systems 2017/18: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017, 40 s. ISBN 978-92-9492-626-5

EARLY, Diane M., Margaret R. BURCHINAL. Early childhood care: Relations with family characteristics and preferred care characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*. 2001, vol. 16, issue 4, s. 475–497.

Evropský parlament. *Kvalita předškolního vzdělávání a péče*. Brusel: EU, 2013. Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/studies>

FELCMANOVÁ, Lenka, Martina HABROVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 360 s. ISBN 978-80-244-4655-4.

FREJKA, Tomáš. Determinants of family formation and childbearing during the societal transition in Central and Eastern Europe. *Demographic Research*. 2008, vol. 19, article 7, s. 139–170.

GAC, spol. s r. o. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. [cit. 2018-07-15]. 2015, 96 s. Dostupné z:

https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf

GAMBARO, Ludovica, Kitty STEWART a Jane WALDFOGEL. *Format an equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children*. Bristol: Policy Press, 2014, 256 s. ISBN 978-14-4731-052-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0

GREGER, David. Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In GREGER, D., J. SIMONOVÁ, J. STRAKOVÁ. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Karolinum, 2015, s. 96-105. ISBN 978-80-7290-861-5.

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ, Jana STRAKOVÁ, eds. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Karolinum, 2015, 178 s. ISBN 978-80-7290-861-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HAUSER, Robert M., John Robert WARREN. *Socioeconomic Indexes for Occupations: a Review, Update, and Critique*. In Adrian E. Raftery (ed.). *Sociological Methodology* 1997. Cambridge: Basil Blackwell, 1997, s. 177–298.

HŮLE, Daniel, Ida KAISEROVÁ, Kristýna KABELOVÁ, Jiří MERTL, Štěpán MORAVEC, Kamila SVOBODOVÁ, Anna ŠŤASTNÁ. *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Společnost Tedy a teď, o.p.s a Demografické informační centrum, o. s, 2015, 301 s. Dostupné z: http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/10/studie_1_final.pdf

HŮLE, Daniel, Ida KAISEROVÁ, Kristýna KABELOVÁ, Jiří MERTL, Štěpán MORAVEC, Kamila SVOBODOVÁ, Anna ŠŤASTNÁ. *Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPOD (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Společnost Tedy a teď, o.p.s a Demografické informační centrum, o. s, 2015b, 230 s. Dostupné z: http://www.kudyvedcesta.cz/sites/default/files/upload/studie_3_final.pdf

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

INGLEHART, Ronald. *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press, 1977. 482 s. ISBN 0-691-07585-9.

JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK, Christopher CHAPMAN a kol. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1784-8.

JOHANSEN, Anne. S., Arleen LEIBOWITZ a Linda J. WAITE. The importance of child-care characteristics to choice of care. *Journal of Marriage and Family*. 1996, vol. 58, no. 3, s. 759–772.

KIM, Jinseok, Maryah Stella FRAM. Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009, vol. 24, issue 1, 77–91.

KLEINMAN, Sherryl a Martha A. COPP. *Emotions and Fieldwork*. Thousand Oaks: Sage. 1993. ISBN 9780803947221.

KLEŇHOVÁ, Michaela. *České školství v mezinárodním srovnání. Česká republika v indikátorech OECD, resp. v indikátorech publikace Education at a Glance 2013*. Praha: MŠMT, 2013, 25 s. [cit. 2017-05-19]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/30010/download

Komise evropských společenství. *Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy* (Sdělení komise KOM 481 v konečném znění). Brusel: EU, 2006. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=CS>

KREIDL, Martin, Lucie HOŠKOVÁ. Strategie měření socioekonomického statusu a zdraví v sociologických publikacích. *Data a výzkum - SDA Info*. 2008, vol. 2, no. 2, s. 131 - 154.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Spolupráce mateřské školy s rodinou. *Acta Humanica*, 2017, roč. 14, č. 1, s. 59-73.

KUČEROVÁ, Daniela. *Čtenářství a hodnoty studentů FHS UK* (Bakalářská práce), Praha: Univerzita Karlova v Praze Fakulta humanitních studií, 2016. 81 s.

Kudy vede cesta aneb Má být školka povinná? Materiál k semináři konaného na závěr řešení projektu ESF „Kudy vede cesta“ řešeného Společností Tedy a teď, o.p.s a Demografickým informačním centrem, o. s., 2015.

KUCHARSKÁ, Anna. Odklad školní docházky: Pedagogicko-psychologická diagnostika [online]. Praha: Portál, 1999 [cit. 2018-11-03]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek203.htm>

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd., Praha: Grada. 2006, 368 s. ISBN 80-2471-284-9.

LÁNSKÁ, Kateřina. Povinná předškolní docházka s sebou přináší řadu otázek. *Zvoní*. 2015, č. 6, s. 3–5. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/povinna-predskolni-dochazka-s-sebou-prinasi-radu-otazek-2085gp>

LEATHERMAN, M. Jane a Judith A. NIEMEYER. Teachers' Attitudes toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2005, vol. 26, no. 1, s 23-36.

LEIX, Alicja E. *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2006, 136 s.

LYNCH, G. Robert. *Exceptional Returns, Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*. Washington, D. C.: Economic Policy Institute, 2004, 54 s. ISBN 1-932066-15-2.

MAJERČÍKOVÁ, Jana. Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*. 2017, roč. 11, č. 1, s. 9–30.

MAJERČÍKOVÁ, Jana, Ilona KOČVAROVÁ. Postponement of School Attendance as a Specific of Education in the Czech Republic. ICERI2015: *8th International Conference of Education, Research and Innovation*. 2015, s. 6146–6154. ISBN 978-84-608-2657-6

MAJERČÍKOVÁ, Jana, Petr LIŠKA. The phenomenon of ritualized behaviour in Czech nursery school. ICERI2016: *9th International Conference of Education, Research and Innovation*. 2016, s. 6818–6826. ISSN 2340-1095.

MELHUISH, Edward C. *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*.

London: National Audit Office, 2004, 74 s. Dostupné z:

<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2678&context=sspapers>

MERRIAM, B. Sahran. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 3rd Edition. San Francisco: Jossey-Bass. 2009, 320 s. ISBN 978-0470283547.

MERTIN, Václav. Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In GREGER, D., J. SIMONOVÁ, J. STRAKOVÁ. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Karolinum, 2015, s. 52-60. ISBN 978-80-7290-861-5.

MILLER, Edward, Joan ALMON. *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood, 2009, 72 s. ISBN 978-0-9823751-0-5. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*, 2015. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35167_1_1

MŠMT. *Aktuálně projednávaný návrh novely školského zákona s důvodovou*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35167_1_1, 2015b. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2015/10/aktualne-projednavany-navrh-novely.html>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38795/>

OECD. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing, 2013, 546 s. ISBN 978-92-64-20114-9. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OECD. *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD Publishing, 2013, 334 s. ISBN 978-92-64-20112-5. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>

OECD. Does pre-primary education reach those who need it most? *PISA in Focus*, 40, 2014. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-%28eng%29-final.pdf>

OECD. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2016, 508 s. ISBN 978-92-64-25980-5. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. Newberry Park, CA: Sage, 1990, 536 s. ISBN 978-080-3937-79-6.

POLESNÁ, Helena. *Proměny rodinného chování v České republice od 90. let 20. století*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta, 2013. 183 s.

RABUŠIC, Ladislav. Je česká společnost „postmaterialistická“? *Sociologický časopis*. 2000, roč. 36, č. 1, s. 3 – 22.

RABUŠICOVÁ, Milada. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 326–341.

RABUŠICOVÁ, Milada, Vlastimil ČIHÁČEK, Kateřina EMMEROVÁ a Klára ŠEĐOVÁ. Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 309–328.

RÜHM, Christopher, Jane WALDFOGEL. Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education. *Nordic Economic Policy Review*. 2012, no. 1, s. 23–51.

SAMMONS, Pam, Kathy SYLVA, Iram SIRAJ-BLATCHFORD, Brenda TAGGART, Rebecca SMEES. *The Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11)*. London: Institute of Education, University of London, 2007.

Sdělení Evropské komise KOM. *Aktualizovaný strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy*. 2008.

SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In R. ŠVARŤÍČEK, K. ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 2014, s. 96–112. ISBN: 978-80-7367-313-0.

SEITZ, Victoria, Laurie K. ROSENBAUM a Nancy H. APFEL. Effects of family support intervention: A ten year follow-up. *Child Development*. 1985, vol. 56, no. 2, s. 376–391.

SCHÜTZ, Gabriela. Does the Quality of Pre-primary Education Pay Off in Secondary School? An International Comparison Using PISA 2003. *Ifo Working Paper* No. 68, 2009, 58 s., ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich. Dostupné z: <http://www.cesifo-group.de/DocDL/IfoWorkingPaper-68.pdf>

SIMONOVÁ, Jaroslava, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Jana STRAKOVÁ. Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*. 2017, roč. 11, č. 1, s. 71–91.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR. *Metodický portál RVP: Články*, 2010 [online]. [cit. 2017-07-17]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/vysledky-diskuse-k-zavedeni-povinneho-predskolniho-vzdelavani-v-cr.html>

SOBOTKA, Tomáš, Anna ŠŤASTNÁ, Kryštof ZEMAN, Dana HAMPLOVÁ a Vladimíra KANTOROVÁ. Czech Republic: A rapid transformation of fertility and family behaviour after the collapse of state socialism. *Demographic Research*. 2008, vol. 19, article 14, s. 403–454.

SVOBODOVÁ, Zuzana. *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* (Disertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 157 s.

SCHWEINHART, Lawrence a kol. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press, 2005.

SYLVA, Kathy. School Influences on Children's Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994, vol. 35, no. 1, s. 135-170.

SYSLOVÁ, Zora, Veronika NAJVAROVÁ. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 490–515.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. *Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na úrovni ISCED 1 a 2* (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2014. 201 s.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. Rómské děti a preprimární edukace aneb proč vlastně rómské děti nechodí do školy. In R. Burkovičová (Ed.). *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ostrava: PdF OU. 2010, s. 833-842. ISBN 978-80-7368-771-7.

ŠMELOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*. 2005, roč. 15, č. 1, s. 52–58.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 80-247-1734-4.

VAN DE KAA, J. Dirk. Europe's Second Demographic Transition. *Population Bulletin*. 1987, vol. 42, no. 2, 55 s.

YIN, K. Robert. *Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods)*, 5th edition. Thousand Oaks: Sage. 2014, 312 s. ISBN 978-1-4522-4256-9.

YOSHIKAWA, Hirokazu. Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*. 1995, vol. 5, no. 3, s. 51–75.

UNESCO. *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*. 2006. Dostupné z <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. Sbírka zákonů České republiky, částka 190, s. 10262–10324.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – příběh rodiny č. 2

Příloha č. 2 – diagnostický test předmatematických dovedností

Příloha č. 3 – diagnostický test zrkového vnímání

Příloha č. 4 – základní prvky transkripční konvence

Příloha č. 1: Příběh rodiny č. 2

Úvod

Telefonní kontakt na tuto rodinu jsem získala z šetření při zápisu do 1. třídy na školách v krajském městě v lednu 2015. Paní P. ochotně souhlasila se schůzkou a s rozhovorem. Tato rodina v době prvního setkání a rozhovoru žila v krajském městě v ubytovně pro sociálně slabé.

V té době měla P. tři děti-syny, nejstaršího předškoláka K. a dva jeho mladší sourozence (čtyři a dva roky). Paní P. žila ve společné domácnosti s přítelem, se kterým vychovává všechny děti, je ale otcem jen nejmladšího chlapce. K. má otce ve výkonu trestu, viděl ho naposledy, když mu byly dva roky, a P. má strach, že po propuštění z vězení si bude dělat nároky na syna.

Přítel paní P., dle jejích slov, bere oba starší chlapce jako vlastní a stará se o ně celkem dobře. Ona je vyučená cukrářka, nyní na MD. Příležitostně chodí na brigády do blízké továrny. Její přítel je vyučený, pracuje na směny, tak se mohou občas prostřídat u dětí. Rodina je na ubytovně kvůli dluhům partnera. P. se snaží hospodařit a plánovat výdaje na jednotlivé dny a týdny. Celý život byla zvyklá pracovat a snažit se o sebe a své blízké postarat. V ubytovně žijí ve dvou malých místnostech velmi skromně. Chtěli by co nejdříve sehnat byt a odejít z ubytovny, kde nejsou spokojení, a nechtějí patřit mezi nepřizpůsobivé lidi, kteří mají velmi nízký socioekonomický status a nechtějí pracovat. První setkání s P. se uskutečnilo u nich „doma“ v ubytovně pro sociálně slabé v krajském městě v době, kdy K. měl odklad školní docházky a trávil jej doma s matkou.

Proč K. nedochází do MŠ?

P. je nyní na mateřské dovolené s mladšími syny. Nepovažovala za důležité, aby K. navštěvoval MŠ, když je doma.

„a K. nechodil, protože jsem byla doma s dětma, že jo.“

Nicméně si nemyslí, že by mateřská škola byla zbytečná.

„tam se naučí nějaký věci, že jo. sice má dva bráchy, ale není to vono.“

Nedovede si představit situaci, že by K. chodil do MŠ a že každé ráno by ho tam i s mladšími sourozenci musela vodit, a tím by večer musel chodit spát dřív než nyní. Děti nemají pevně stanovený denní režim, ráno mohou vstávat, kdy ony chtějí a vzbudí se.

Dalším důvodem, proč K. nechodil do MŠ, byla neznalost prostředí. Rodina se nedávno musela přestěhovat do jiné městské lokality a spádové oblasti a paní P. nevěděla, kde se nejbližší MŠ nachází. Rodina se snaží najít pro sebe vyhovující dostupný byt a nechce v ubytovně dlouho zůstat, proto se ani nesnažila hledat a přemýšlet o MŠ pro K. i z důvodu finanční zátěže. Současně si P. myslela, že když je na mateřské dovolené, nemá automaticky právo na získání místa ve školce pro K.

Zápis do ZŠ

Sedmiletý K. byl již v minulém školním roce (2014) u zápisu do ZŠ v lokalitě, kde rodina dříve žila, ale vedení školy P. doporučilo pro chlapce odklad školní docházky z důvodu logopedických problémů.

„loni jsme byli u zápisu a špatně mluvil.“

P. si nepamatuje, že by vyplňovala nějakou žádost o udělení odkladu školní docházky a v pedagogicko-psychologické poradně s K. na vyšetření nebyla. Nikdo ji k tomuto kroku „nenasměroval“ ani neporadil, jak postupovat, a ji to nenapadlo. V současné době jezdí chlapec často k babičce, která ho dle matky opravuje, když špatně mluví, aby slova vyslovoval správně, a i jinak se mu velmi věnuje v rozvoji předškolních dovedností.

Při zápisu do 1. třídy v letošním roce již K. problémy neměl. Paní P. i jejímu synovi se ve škole nedaleko ubytovny líbilo. O jiné ZŠ v blízkosti nevědí, pro rodinu byla rozhodujícím kritériem vzdálenost od bydliště.

„no tak. nevypadá to špatně, dali nám tam chlebičky, občerstvení, to jsem koukala.“

P. si uvědomuje, že nebude jednoduché každé ráno včas vstát a vodit K. i s mladšími sourozenci do školy.

„tak já budu muset chodit s ním, že jo. a s klukama taky. protože ten. dělá dvanáctky, tak není furt doma...“

P. byla ráda, že u zápisu do 1. třídy nevadilo, že má trvalé bydliště v jiném městě, tím pádem spádově nepatří pod tuto ZŠ. I vzhledem k tomu by s přítelem rádi sehnali v této lokalitě byt, ještě než K. nastoupí do 1. třídy.

Špatná bytová situace, snaha ji změnit

Přítel paní P. se zadlužil a rodina nebyla schopna platit nájem bytu, proto se musela přestěhovat do ubytovny v jiné městské lokalitě, nyní tam žije už několik měsíců. Podmínky jsou neuspokojivé a s lidmi, kteří tam žijí, se P. nepřátelí a ani nechce.

„právě #... my jsme tam jediní bílí. takže, já nemůžu děti ani pustit ven, takže. nevím, no. K. tam jako má kamarády, ale to se mi nelíbí# ... ale kolikrát ho zbijou, že jo. tři kluci na jednoho, no tak jako je to normální? byla bych radši, kdyby měl jiný kamarády, no ...“

„oni koukaj, pomlouvaj. a já nevím co. ale když něco potřebujou, to choděj furt, pro peníze a tak ... mně tam dlužej takových peněz, že už nikomu nepůjčím ani korunu# ... ale když potřebuju něco já, tak. mi tam nikdo nic nedá, nikdo ... katastrofa.“

Přání do budoucna má P. takové, aby měli byt jako normální rodina, děti svůj pokoj, kuchyň, záchod.

„ne takhle se dělit o všechno a namačkaný v jednom pokoji...“

Varič v ubytovně sice mají, ale ...

„taky to není vono, že jo. není trouba, neupeču si nic...“

P. se snaží s penězi, které přítel vydělá, hospodařit, tvrdí, že vystačí celý měsíc, že se nestalo, aby děti neměly co jíst.

Život se s paní P. „nemazlil“

P. se třemi sestrami, dvěma mladšími a jednou starší, vyrůstala v okresním městě vzdáleném 50 km. Starší sestra měla problémy s drogami a odešla od rodiny v době

dospívání P. Když bylo P. sedmnáct, zemřel jí otec, za jehož smrt dává vinu své matce, která mu dle P. psychicky ubližovala a trápila ho.

„on se oběsil, kvůli mámě. ona se k němu vrátila. a pak zas odešla, bylo to těžký. já ji ani neberu jako mámu...“

S matkou se od té doby nestýká, nechce s ní navázat kontakt a usmířit se, cítí vůči ní zlobu jak za otce, tak za to, že se vůbec nezajímá o ni a o vnoučata. I když jí sestra říkala, že matka zjišťovala její telefonní číslo.

„a hlavně nás nechala a utekla od nás. že jo. takže nás vychovával nevlastní otec, co s nim žila v té době a já jsem vlastně byla doma nejstarší. dodělala jsem školu. starala jsem se o svoje dvě mladší. prala. uklízela jsem. no. život mě naučil, jsem ráda.“

S mladšími sestrami se občas vídají, žijí v nedalekých menších městech. Je spokojená, jaký má vztah s maminkou přítele, která žije také nedaleko krajského města a rodina k ní přibližně každý měsíc jezdí.

„dneska mi zrovna volala a ona bere i kluky furt. babičko jí říkáj. bere taky všechny stejně...“

Babička paní P.

Jedním z nejdůležitějších lidí v životě paní P. je její babička – maminka otce, která žije ve stejném městě, ve kterém se P. narodila a vyrůstala. U babičky trávila prázdniny a volné chvíle, jezdila s ní na její zahradu za město a mnoho věcí se od ní naučila. Babička jí pomáhala i nyní pomáhá finančně.

V současné době k její babičce velmi často jezdí K., má ji rád. Dokud ještě nechodí do školy, bývá tam každý měsíc tak týden. Babička tvrdí, že je K. podobný dědovi, jejímu manželovi a má k pravnukovi velké citové pouto, vychovává ho a stará se o něj.

„když ho (K.) poprvé viděla. tyjo. úplně brečela, to se mohla úplně zbláznit. ještě mi ukazovala fotky. že je to úplně celej táta...“

P. je ráda za ten vztah i její častou pomoc. Ač je babičce přes sedmdesát let, je velmi energická a pro rodinu znamená velkou oporu.

*„babička ho zabaví, kreslí si s ním. počítá, skládá puzzle. věci mu nakupuje.
to jsem ráda, že jo. že ušetřím, oblíkne ho ... a v létě jsou na chatě.“*

P. bere babičku jako toho, kdo ji také vychoval. Byla u ní od mala, když začala chodit do školy, trávila u ní pracovní týden a domů jezdila jen na víkendy. Babička celý život pracovala v lese, sázela stromky a nyní se stará o zahradu. Dle P. nekouří, nepije.

*„dyť ... ty jo. přítel taky koukal, když ji viděl poprvé. že je jak atletka mladá.
s klukama pořád dělá blbosti. utíká s nima. a ty jo na to, kolik jí je.“*

O víkendu si vždy s babičkou volají, ona i za nimi občas přijede a doveze nějaké dobroty. Babička v současné době hodně rodině pomáhá, koupila chlapci do školy batoh a různé školní potřeby včetně oblečení. P., ač na jídlo peníze má, na ostatní věci jí už moc nezbyvá.

Diagnostika K. – květen 2015

Za dva měsíce od prvního rozhovoru jsme se s P. a K. opět setkali. Hlavním účelem tohoto setkání byla diagnostika K. v předmatematických dovednostech a ve zrakové percepci s cílem posoudit tyto aspekty jeho školní připravenosti v kontextu výsledků souboru dětí testovaných v rámci projektu CLoSE.

Po domluvě s panem ředitelem, kde byl K. na zápisu do 1. třídy, jsem zvolila prostředí školy a třídy, které bylo pro testování vhodnější než prostředí ubytovny. Na K. působila třída velmi pozitivně, líbilo se mu tam a byl motivovaný pracovat, vydržel se soustředit, úkoly ho bavily. Naopak paní P., ač věděla, že nemá zasahovat do naší práce s K., ho občas opravovala a napomínala. Nicméně bylo vidět, že je na syna pyšná, má radost z jeho práce a z toho, že je opravdu šikovný.

V testu předmatematických dovedností dosáhl K. nadprůměrných výsledků. Většinu úloh zvládl bezchybně. Pouze úloha, která zjišťovala schopnost dítěte „odečítat“, aniž by mělo zrakovou oporu, mu dělala větší potíže. Při možnosti využít prsty při počítání, K. poté příklad vypočítal správně. V testu získal 28 bodů z 35 možných a podle rozložení výsledků z šetření v mateřských školách (projekt CLoSE) odpovídal jeho výsledek 7. STENu (67,7 % dětí mělo horší výsledky, zbylé procento dětí mělo stejné nebo lepší výsledky).

V testu zrakového vnímání dosáhl K. rovněž nadprůměrných výsledků, chyboval pouze ve třech dílčích úlohách (z 26 úloh). V testu získal 32 bodů z 37 možných, což odpovídá 8. STENu (minimálně 80 % dětí mělo horší výsledky).

Změna bydlení – velká spokojenost

Domluva opakovaného rozhovoru byla komplikovanější. Rodina se těsně před začátkem školního roku 2015/16, kdy nastupoval K. do 1. třídy, přestěhovala do rodného města P., kde žije i její babička. K. nastoupil do spádové základní školy. Současně P. byla gravidní a v prosinci 2015 se jí narodil čtvrtý syn.

Sešly jsme se až na jaře 2016 v jejich novém bytě. P. je po návratu do svého rodného města spokojená, všude to zná, blízko nich bydlí její babička. V krajském městě byla dle jejích slov naopak zmatená, nevyznala se tam a bylo na ni moc veliké. Práci zde sehnal i její přítel, dělá stejnou práci u stejné firmy, která má v tomto městě pobočku.

Rodina bydlí v panelovém domě v nejvyšším třináctém patře v třípokojovém bytě. Proti ubytovně je znát pozitivní změna, nicméně mají zde problémy s plísní, dokonce nemohou jeden pokoj obývat, takže prostoru pro šestičlennou rodinu není mnoho. P. je ráda, že má fungující kuchyň, každý den pro chlapce vaří oběd, K. do školní jídelny nechodí.

Výběr školy v novém prostředí

*„ale chtěla jsem, aby to měl K. blízko od baráku. má to tady za rohem# ...
jako je tady víc škol. určitě by ho vzali i jinde. ale za dvě minuty je ve škole ...
takže může klidně vyjít ve tři čtvrtě na osm. a stíhá to. úplně krásně.“*

Pro P. byla opět rozhodující vzdálenost školy od bydliště, protože K. chodí již do školy sám. Ač neabsolvoval K. zápis do 1. třídy na dané základní škole, dle P. syna hned a bez problémů přijali.

„maj i pěknou školu. maj to pěkně udělaný.“

Osobnost paní učitelky a adaptace K. na školu

„K. má pěknou mladou pani učitelku. a je příjemná a hodná.“

P. je velmi spokojená s paní učitelkou, pravidelně chodí na třídní schůzky. Paní učitelka K. chválí, že nejlíp čte a píše. I když nechodil do mateřské školy, P. si myslí, že díky babičce měl určitou předškolní přípravu a učil se s ní. Tím, že je taky starší, jde mu to dle P. lépe.

„já si myslím. že je to asi i lepší pro něj. že měl odklad...“

P. dělá radost, že syn chodí do školní knihovny, půjčuje si domů na čtení knihy a od paní učitelky dostává pochvaly.

„učitelka mi věčně říká, že je fakt dobrej čtenář.“

Drobné problémy dle P. byly na začátku docházky do školy, K. nosil zvláštní domácí úkoly za vyrušování a vykřikování při hodině.

„on se prostě neumí přihlásit. když něco chce, tak zařve ... ale snad se to už trochu uklidnilo.“

Asi jediná věc, která P. ve škole mrzí, je elektronická žákovská knížka a absence klasické papírové formy psaní známek. Ve škole vedle ředitelny sice mají počítač, na němž se po zadání svého mohou podívat na známky svého dítěte, ale P. s ním neumí zacházet a pravděpodobně se stydí si někomu říct si o pomoc. Občas tedy zavolá sestře nebo matce přítele a oni se na internetu podívají, jaký má K. prospěch.

„no. ale mrzí mě to. že to není jako tenkrát. prostě v žákovský. matematika 1 nebo čtení 2 ... tam prostě nic nenajdu. jenom vzkazy od paní učitelky ... nemá nebo zapomněl @a tak dále@“

Nutnost nastavení denního režimu celé rodiny

„no, hodně velká změna ... oni byli zvyklí bejt dlouho venku ... hlavně to ráno vstávat. což se mu taky nechce. že jo. protože byli zvyklí spát do devíti, desíti ... teďka mu to skončilo. musí ráno v sedm vstávat. to byl problém. než se to naučil. ale teďka už vstává bez budíku.“

K. přijde po dvanácté ze školy, s dětmi se naobědvá a poté spolu s matkou vypracovávají domácí úkoly.

„děláme úkoly spolu. protože je K. odflakuje. kluci musej bejt v pokoji. a píšeme to spolu nebo píše sám. ale sedím vedle něj. a koukám na něj. protože mu to musím stejně podepsat. zkontrolovat a podobně...“

Musí si připravit vše na druhý den a teprve potom může jít ven. Někdy jde rovnou po škole k babičce a dělá úkoly s ní. Večer v osm musí být vykoupaný a ležet, protože se mu ráno nechce vstávat. Mladší sourozenci musí taky jít dřív do postele, protože když K. vidí, že jsou dlouho vzhůru, tak se zlobí, že musí jít jako jediný spát.

Ohlédnutí zpět – potřeba MŠ?

Pokud by P. měla jen jedno dítě a musela by pracovat, určitě by syna do mateřské školy posílala, ale jestliže byla stejně s mladšími syny doma, tak ani K. tam neposílala. Zda mu to stačilo, neumí posoudit. Nyní již počítá s tím, že mladší syn N., který bude předškolák, určitě docházet do školky bude. Dle ní i tu předškolní přípravu víc potřebuje než K. Neumí si hrát s dětmi, dle paní P. se s K. pořád perou a nemohou být spolu ani v jednom pokoji.

Povinný předškolní rok v MŠ

P. proti loňskému roku (2015), kdy všechny chlapce měla doma, má v této otázce více jasno a má na to svůj názor.

„jo. je to asi dobrý# ... at' si zvykaj. na ten kolektiv vlastně s dětma ... aspoň N. bude vědět, co ho v tý škole. tak nějak bude čekat, že jo ... oni je tam vlastně i naučej základní věci v tý školce.“

Rozhovor s paní učitelkou K. (podzim 2016 – začátek 2. třídy)

Paní učitelka by nepoznala, že K. nechodil do mateřské školy. Podle jejích slov vychází se spolužáky dobře, nemá problémy se socializací. Je samostatný, zvyklý se o sebe postarat, jen je trochu „bordelář“. Zpočátku mu šlo všechno velmi rychle, dobře začal číst, byl motivovaný pracovat.

„šlo mu všechno, ale měl pocit, že je ve třídě sám a všechno chtěl dělat jen on ... škola ho bavila.“

Ve druhé třídě již nepatří mezi úplně nejlepší žáky, škola ho stále baví.

„díky domácímu zázemí se začíná lehce propadat...“

Dle paní učitelky se děti, které nechodily do mateřské školy, nijak neliší od „školkových“, naopak jsou samostatnější a nemají doma takový „servis“. Setkává se s dětmi, které nechodily do mateřské školy, jež jsou zejména z rodin sociálně slabých, ve kterých rodiče nepracují.

Naopak má nyní ve třídě chlapce z běžné rodiny, který navštěvoval mateřskou školu, ale je velice problematický, nechce vůbec pracovat, s dětmi dobře nevychází a matka si s ním neví rady. Příčinu tohoto chlapcova chování vidí paní učitelka v rodině, v nastavení vnitřních pravidel a norem chování. Díky tomuto příkladu nedává takový důraz v předškolním vzdělávání na instituci mateřské školy a domnívá se, že *„rodina si stejně bude dělat, co chce, školka to nezachrání.“* Nevidí rozumný a realizovatelný způsob, jak rodiny přimět k povinné předškolní docházce.

Dle paní učitelky, pokud rodina funguje a matka nechodí do práce, nevidí nutnost MŠ, naopak si myslí, že potom chybí místa ve školkách pro děti pracujících rodičů. Vychází ze své zkušenosti, protože před několika lety její dcera nebyla sice předškolákem, ale jako matka samoživitelka potřebovala jít už do práce, ale nepodařilo se jí pro ni získat místo v mateřské škole. Nakonec musela sehnat chůvu na hlídání. Zastává také názor, že by děti měly mít možnost z důvodu adaptace chodit do mateřské školy jen na část dne (dopoledne, odpoledne), jako tomu je v některých státech.

Těžká finanční situace rodiny

Za rodinou jsem přijela před Vánoci 2016, bohužel rodina neprožívala zrovna jednoduché období. Přítel paní P. přišel před dvěma měsíci o práci, jinou si zatím nenašel a rodina má na měsíc 3 800 Kč, což je příspěvek P. na MD. Nemá tedy na zaplacení nájmu, který činí 7 000 Kč. Rodina se dostala do velmi svízelné situace, majitel domu hrozí rodině vystěhováním, pokud vše neuhradí. Pomohla jim babička, která vybrala veškeré své úspory, aby nájem mohla rodina uhradit. Měla jen podmínku, že přítel P. již s nimi nesmí nadále bydlet. Dle babičky se neumí o rodinu postarat, je líný a P. se má s ním hůř, než by se měla sama s dětmi. Ač to P. babičce slíbila, aby babičku uklidnila, přítel s nimi žije i

nadále. Babička, jelikož bydlí nedaleko, to záhy zjistila, přerušila jakékoliv kontakty s rodinou a velmi se na paní P. zlobí, že ji zklamala a neuposlechla ji.

Nicméně K. babičku navštěvuje dále, bývá u ní o víkendech i někdy v týdnu po škole. V tom paní P. chlapci nebrání. Ví, že vztahy s babičkou musí časem urovnat, je to jeden z mála blízkých lidí, kterého má. Doufá, že během Vánoc se situace zklidní.

Nutnost práce či brigády, strach z budoucnosti

Nyní jsou P. i její přítel celý den doma. Dle ní se příliš nesnaží sehnat si práci. P. by šla na půl dne někam na brigádu (vybalovat zboží do supermarketu), přítel sice souhlasí, ale chce to řešit až po Novém roce. Má trvalé bydliště v 50 km vzdáleném městě a dle něho je problém tam zajet, aby si vyřídil nějaký příspěvek na úřadu práce. Stále si asi neuvědomuje naléhavost situace a nutnost neodkladně řešit finanční krizi.

P. má strach, že pokud je vystěhují, přijde o děti. Sama si vyřizuje na „sociálce“ příspěvek na bydlení. Nemá nikoho, kdo by jí v tom poradil a pomohl vyplnit formuláře a dle ní jsou na úřadě velmi neochotní a stále jí vrací její žádost k přepsání s tím, že je nesprávně vyplněná. Tím se oddaluje i naděje na rychlý finanční příspěvek, který by jim pomohl řešit měsíční nájem.

P. vzpomínala, že když bydlela v krajském městě na ubytovně, měla možnost se obrátit v otázkách finanční pomoci na nějakého sociálního pracovníka, který jí pomohl vyplnit formuláře a poradil, na koho se obrátit (přímo v ubytovně měli kontakt na osobu pověřenou být těmito lidem v nouzi „k ruce“). To jí teď velmi chybí.

Povinná MŠ – výhoda pro rodinu

Druhý nejstarší syn N. je nyní předškolák. Od září chodí pravidelně do mateřské školy. I když je P. s mladšími syny na mateřské dovolené, ví, že pro předškoláky je již docházka do MŠ povinná a vidí to jako výhodu. N. se dostane mezi vrstevníky, naučí se dodržovat jasný režim. Je mezi dětmi dle P. spokojený, rád zůstává v mateřské škole až do odpoledne.

Příloha č. 2: Diagnostický test předmatematických dovedností

Test matematických schopností – záznamový arch
 Michaela Kaslová, Martin Chvát, Jana Korábová

Kód školky _____ Kód dítěte _____ celkový čas (v min.) _____

Pomůcky k individuálnímu testu

- 25 kostiček, taška na zakrytí kostiček / krabice
- 2 papíry s řadami
- kartičky s čísly od 0 do 10
- 16 barevných obrazců (lístečků -3 žluté trojúhelníky, 3 modré obdélníky, 2 žluté obdélníky, 2 červené trojúhelníky, 4 červené čtverce, 2 modré čtverce)
- Tužka na ťukání
- Tužka pro dítě

Pokud není naznačeno jinak, kóduje se S jako 1 a CH jako 2.

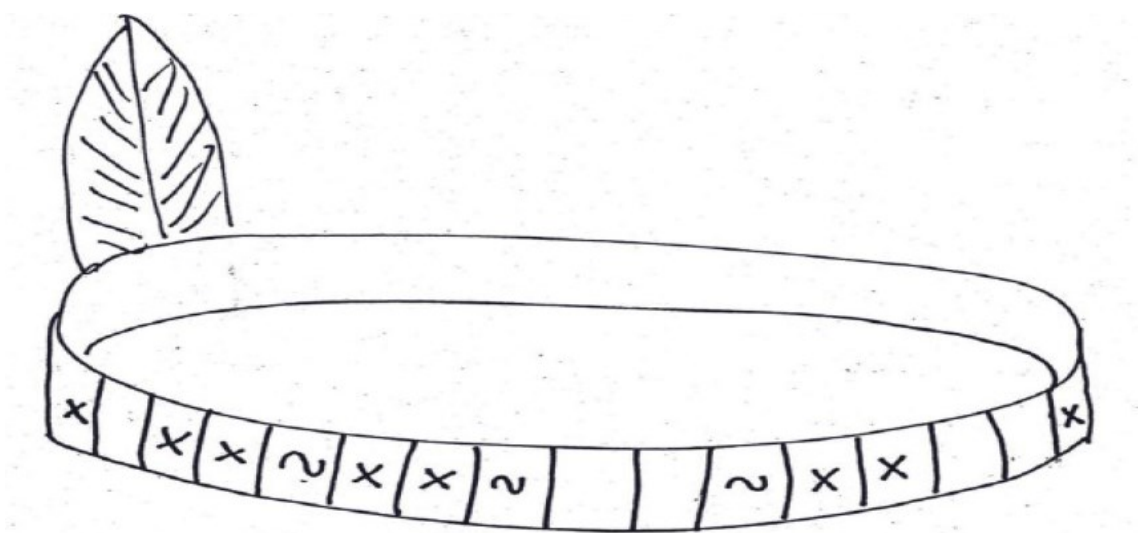
A. Navazání kontaktu	
Např. Ahoj, já jsem XY. Jak se jmenuješ Ty? Kolik je ti let? (A1) Umiš to ukázat na prstech? (A2).	A1: číslo..... A2: S - CH
B. Číslo jako slovo	
Do kolika umíš počítat? (B1) Zkus to. (B2-případně zastavíme u 32) Umiš pokračovat, když řeknu (zadáme dvě varianty podle výsledku B1 – nižší a aktuální, uvede alespoň dvě následující čísla, neodpočítává od 1) a) 4 (umí-li do méně než 10) (B3a) b) 8 (umí-li do 10) (B3b) c) 12 (umí-li do 15) (B3c) d) 14 (umí-li do 20) (B3d) e) 16 (umí-li do 100) (B3e) f) 32 (umí-li do 100) (B3f)	B1: číslo..... B2: S - CH - S3 (uvedené číslo dítě neřeklo, ale dopočítalo do něj) B3a: S - CH B3b: S - CH B3c: S - CH B3d: S - CH B3e: S - CH B3f: S - CH
C. Číslo v roli počtu a jeho model (kusy, zvuky)	
To Ti šlo moc dobře! Podívej, tady mám několik kostek. Dej na stranu (zvolíme jednu z variant) a) 5, příp. 3 kostek (umí-li do méně než 10, volíme alespoň o 2 méně než umí počítat) (C1a) b) 9 kostek (umí-li do 10) (C1b) c) 13 kostek (umí-li do 15) (C1c) d) 17 kostek (umí-li do 20) (C1d) Mám zde ještě úkol s lístečky. Dej sem 4 lístečky (C2a) 1 – použije 4 červené čtverce 2 – použije kombinace dvou barev stejných tvarů 3 – použije kombinace dvou tvarů stejné barvy 4 – jiná správná kombinace, 5 – dá chybný počet	C1a: S - CH C1b: S - CH C1c: S - CH C1d: S - CH C2a : 1 2 3 4 5

<p><i>Umíš to i jinak? / Jak?. (C2b)</i></p> <p>1 – nic jiného nevymyslí 2 – navrhne jiné správné řešení (pouze jedno) 3 – navrhne i více než jedno další správné řešení</p>	<p>C2b</p> <p>1 2 3</p>
<p><i>Zkusíme to ještě jednou : dej sem 6 listečků (C2c)</i></p> <p>1 – jen červené obrazce 2 – jen čtverce 3 – kombinaci jen dvou barev a tvarů (např. 4 červené čtverce a 3 žluté trojúhelníky) 4 – jiná správná kombinace 5 – dá chybný počet 6 – neví nebo řekne, že to nejde</p>	<p>C2c</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
<p><i>A umíš to i jinak? / Jak? (C2d)</i></p> <p>1 – nic jiného nevymyslí 2 – pokud navrhl 1 nebo 2, tak navrhne tu druhou variantu, ale již nic jiného 3 – navrhne jiné správné řešení a pouze 1 4 – navrhne i více než jedno další správné řešení</p>	<p>C2d</p> <p>1 2 3 4</p>
<p><i>Ty toho hodně umíš. Poslouchej, já teď budu tleskat a ty počítej, kolikrát jsem tleskla?</i></p> <p>a) dítě vidí na ruce, viditelně tleskne 3krát (C3a)</p> <p><i>A co když ťuknu? Poslouchej, kolikrát ťuknu?</i></p> <p>b) dítě nevidí pohyb ruky, ťukne 4krát zespodu do stolu v pravidelném rytmu (x x x x - případně jednou zopakujeme) (C3b)</p> <p><i>Teď poslouchej znovu. Ťuknu jinak a ty mi zase řekneš, kolikrát ťuknu.</i></p> <p>c) dítě nevidí pohyb ruky, ťukne 5krát zespodu do stolu mezi 3 a 4 ťuknutím uděláme o trochu delší mezeru (x x x x x - případně jednou zopakujeme) (C3c)</p>	<p>C3a: S – CH</p> <p>C3b: S – CH</p> <p>C3c: S – CH</p>
<p>D. Porovnávání (počet/množství, organizace)</p>	
<p>Kostky rozdělíme na dvě hromádky (12 a 13) tak, aby Hromádky byly opticky podobné.</p> <p><i>Mám tady teď další úkol. Mám tady dvě hromádky. Je v nich stejně kostek? Nebo kde je víc? S kostkami můžeš hýbat. (D1a),</i></p> <p>D1b:</p> <p>1 tvorba samostatných dvojic 2 tvorba řad 3 tvorba sloupců 4 párově dávání stranou 5 samostatné spočítání hromádek 6 jiný, jaký</p>	<p>D1a : S1 – CH2 – T3 (stále tipuje a nechce ukázat zdůvodnění, v tomto případě se D1b nevyplňuje)</p> <p>D1b</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>

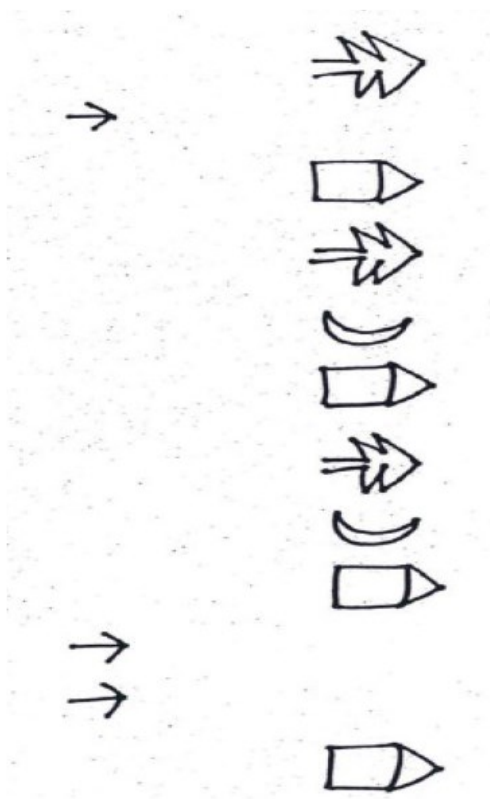
<p>E. Počet (bez zraku)</p> <p>Na stole necháme 5 kostek. Ostatní dáme stranou.</p> <p><i>Teď tu máme 5 kostek. Je to tak? Můžeš se přesvědčit. (Můžeme nechat dítě spočítat, ale netrváme na tom a nehodnotíme).</i></p> <p><i>Za chvíli zavřeš oči, já některé kostky schovám a Ty mi řekneš, kolik jsem jich schovala. Zavři oči. Schováme dvě kostky.</i></p> <p><i>Můžeš otevřít. Kolik kostek mám schovaných? (E1)</i></p> <p>Po chvíli jsme napovědět: <i>Můžeš si ukazovat třeba na prstech.</i></p> <p>K dalším úlohám přistoupíme jen tehdy, pokud tuto zvládl.</p> <p><i>Nyní vyndej ještě dvě kostky a přidej je k těm pěti. Kolik máme nyní kostek? Dítě pochválíme, ale pro test nehodnotíme.</i></p> <p><i>Uděláme to kouzlo ještě jednou, ale teď to bude těžší, protože máme více kostek. Tak zavři oči. Schováme 4 kostky.</i></p> <p><i>Můžeš oči otevřít. Kolik kostek mám schovaných? (E2)</i></p> <p><i>Představ si, že máš 6 bonbonů. Dva jsi snědl(a). Kolik Ti jich zbývá? (E3a)</i></p> <p>Po chvíli jsme napovědět, že může využít prsty nebo kostky na stole a úlohu ještě jednou zopakujeme.</p> <p>(E3b postup řešení)</p> <p><input type="checkbox"/>₁ sám s pomocí prstů</p> <p><input type="checkbox"/>₂ s nápovědou s prsty</p> <p><input type="checkbox"/>₃ s nápovědou s kostkami</p> <p><input type="checkbox"/>₄ jiný, jaký</p> <p>.....</p>	<p>E1:</p> <p>1 - správně bez nápovědy</p> <p>2 - správně s nápovědou</p> <p>3 - špatně</p> <p>E2: S - CH</p> <p>E3a:</p> <p>1 - správně bez nápovědy</p> <p>2 - správně s nápovědou</p> <p>3 - špatně</p> <p>E3b</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>
<p>F. Vnímání periodicity</p> <p><i>Výborně, jsi moc šikovný, á. Tady indiánská čelenka a stále se v ní něco opakuje. Ale některé značky chybí. Vyluštíš to? Dokresli, co tam chybí. (ukážeme, ve kterých místech vzor chybí).</i></p> <p>a) x x ~ x x ~ ~ x x (F1, F2, F3)</p> <p><i>A ještě zde mám takový obrázek. Dokážeš jej doplnit?</i></p> <p>b) zde strom-dům-měsíc (namalujeme) následujícím způsobem</p> <p>S D S M D S M D D (F4, F5, F6)</p>	<p>S je tehdy pokud je správně znak na místě nebo je správně daná dvojice.</p> <p>F1: S - CH</p> <p>F2: S - CH</p> <p>F3: S - CH</p> <p>F4: S - CH</p> <p>F5: S - CH</p> <p>F6: S - CH</p>

G. Znalost čísel jako znaků	
<p>Tady jsou na kartách napsaná čísla. Poznáš je? Srovnáš je tak, jak jdou za sebou?</p> <p>G1: 1 – neuspořádá čísla a nepojmenuje žádné 2 – neuspořádá čísla a pojmenuje jedno nebo dvě 3 – neuspořádá čísla, ale alespoň tři pojmenuje 4 – uspořádá alespoň 3 po sobě jdoucí čísla 5 – uspořádá 4 – 6 po sobě jdoucích čísel 6 – uspořádá 7 – 9 po sobě jdoucích čísel 7 – uspořádá správně od 1 do 10 8 – uspořádá správně od 0 do 10</p> <p>Ukážeme na jedno číslo (8) A co je tohle za číslo? (G2) Pokud máme pocit, že dítě jen správně tiplo, ukážeme ještě na jedno (6).</p> <p>H. Závěr</p> <p>To byl poslední úkol. Jsi moc šikovný/a! Chtěl/a bys dát nyní nějaký úkol ty mě?</p> <p>Komentář (k průběhu, motivace během testu)</p> <p>.....</p>	<p>G1 1 2 3 4 5 6 7 8</p> <p>G2: S (určí správně, případně obě) – CH (určí správně první, ale druhé již ne)</p> <p>H1: 1 - vymyslel/a, 2 - nevymyslel/a úkol H2: Jaký úkol?</p>

F. Vnímání periodicity a): Indiánská čelenka



F. Vnímání periodicity b): strom-dům-měsíc



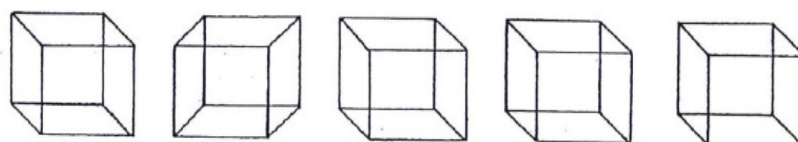
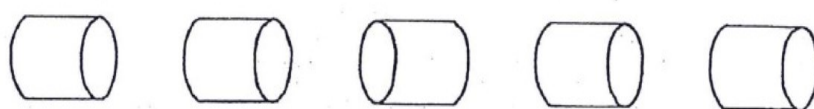
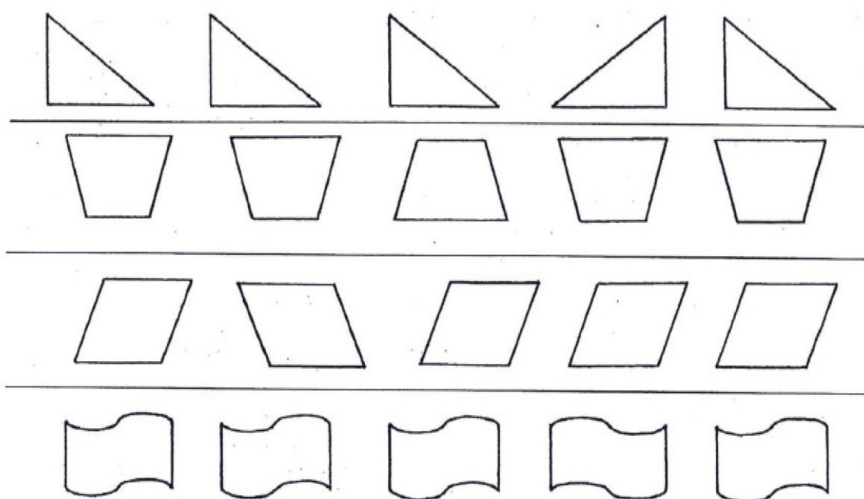
Úloha I - Překresli tečky

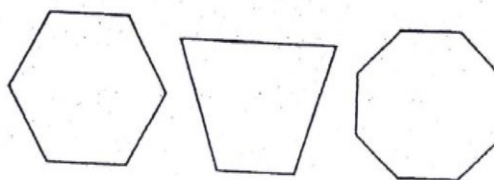
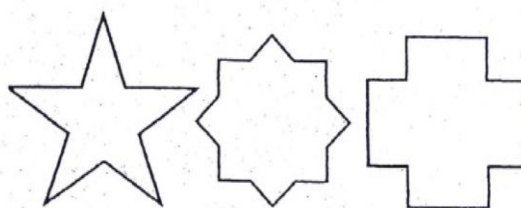
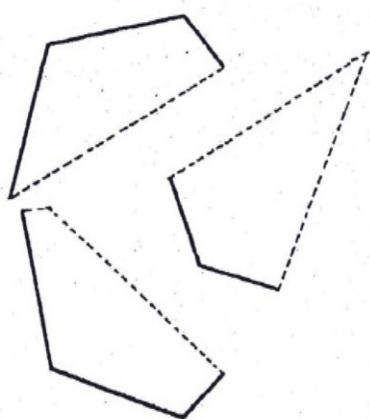
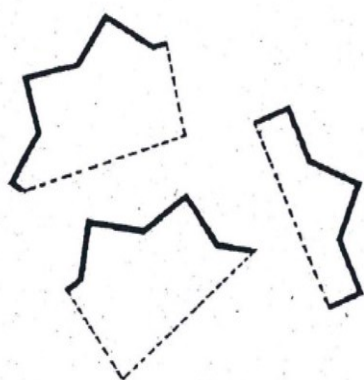
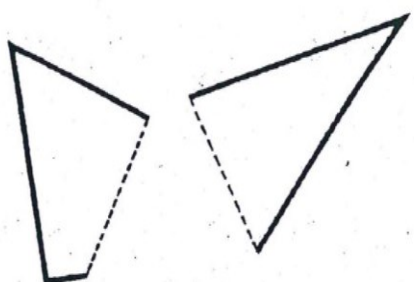


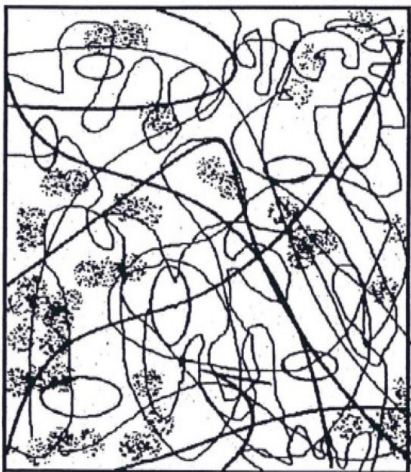
Příloha č. 3: Diagnostický test zrakového vnímání

je zaměřen na zhodnocení úrovně zrakového vnímání a je určen pro děti od 5 do 7 let, tedy lze je použít jak pro děti předškolního věku i na počátku první třídy. Časová náročnost testu je 25-30 minut.

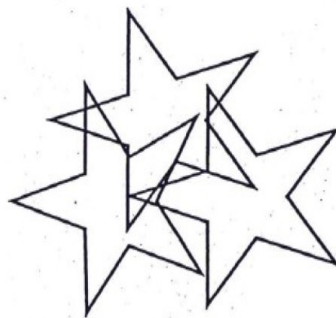
- Subtest 1 je zaměřený na rozlišování statických obrazců a obsahuje sedm položek. Děti v každém řádku mají vyhledat mezi shodnými obrazci jeden, který se od ostatních liší otočením. Bod se započítává tehdy, označí-li (zakroužkuje) dítě správný tvar, který je zrcadlově otočený. Celkový maximální počet dosažených bodů v tomto subtestu je 7.
- Subtest 2 je zaměřený na zrakovou analýzu a syntézu. Děti z nabídky vybírají obrazec, který svým tvarem odpovídá zobrazenému rozstříhanému obrazci. Subtest obsahuje tři položky. Bod se započítává tehdy, je-li dítětem označen správný tvar z uvedeného výběru. Celkový maximální počet bodů jsou tři, tedy v každé položce lze získat jeden bod.
- Subtest 3 byl z důvodu větší časové náročnosti vyřazen
- Subtest 4 je zaměřený na obrazce a pozadí. Děti na pozadí hledají geometrické útvary. Subtest obsahuje dvě úlohy, jedna činí šest, druhá sedm položek. Maximální počet bodů lze získat 13.
- Subtest 5 je zaměřený na zhodnocení vizuomotorické koordinace a rozlišení obrazce a pozadí. Děti obtahují ve třech úlohách kontury geometrických tvarů, které se vzájemně prolínají. Za každý správně obtažený tvar lze získat jeden bod. Maximální počet bodů je 9.
- Subtest 6 je zaměřený na vizuomotorickou koordinaci. Děti mají za úkol obkreslit obrazec dle uvedeného vzoru na druhou půlku strany. Jedná se o tři obrazce, přičemž za první kruh lze získat jeden bod, za další dva, které jsou náročnější, lze získat dohromady čtyři body. Maximální počet dosažených bodů je pět. Maximální bodový zisk v celém testu je 37 bodů.



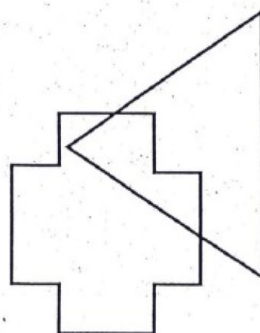
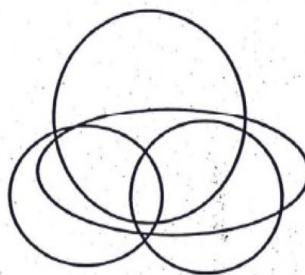


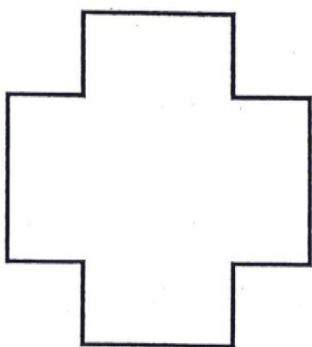
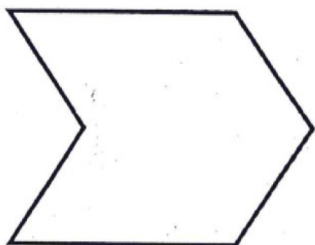
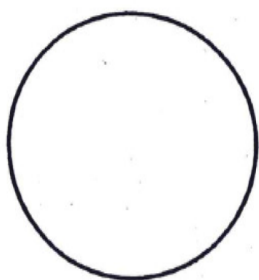


Subtest 4. 4



Subtest 4. 5





Příloha č. 4: Základní prvky transkripční konvence

Tabulka č. 6: Základní prvky transkripční konvence (Leix, 2006)

oznámení; klesavá kadence	.
naznačení pokračování výpovědi bez klesavé kadence	,
pauza	...
otázka	?
smích	@
hovor se smíchem	@text@
hezitační zvuk („eee“)	#
neverbalizované přitakání („uhm“)	&
zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
nesrozumitelný úsek výpovědi	(?)
těžce srozumitelný úsek textu – předpokládaná výpověď	(text)
náhlé přerušení výpovědi	text/
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=
text mluvený současně	[]
komentář autora transkriptu	<text>